



LA IMPUGNACIÓN DEL CONCEPTO DE POBLACIÓN ACTIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Trabajo Fin de Máster (2013)
Máster en Investigación de Didácticas Específicas
Especialidad: Ciencias Sociales Geografía e Historia

Ana María Ribes Crespo

LA IMPUGNACIÓN DEL CONCEPTO DE POBLACIÓN ACTIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Lda. Ana María Ribes Crespo

Trabajo Fin de Máster
Máster en Investigación de Didácticas Específicas
Ciencias Sociales Geografía e Historia
Facultat de Magisteri - Universitat de València

Valencia, Septiembre 2013



D./Dña. Xoel M. JORDA GONZALEZ
profesor/a del Departamento de Didáctica CCEE i CCSS de la Universitat de València,

HACE CONSTAR:

Que el trabajo titulado:

La impugación del concepto de población activa en
la encuestas de la Geografía

Ha sido realizado dentro del Máster Universitario de Investigación en Didácticas Específicas de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València, en la especialidad de Didáctica de las CCSS (Geografía) por el/la estudiante Alicia María Ribes Crespo con DNI 20.847.431-R

El presente trabajo ha sido supervisado por el/la profesor/a firmante y depositado para su defensa con su visto bueno, como Trabajo Final de Máster para optar al título de Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas por la Universitat de València.

Para que conste a los efectos oportunos.

Valencia, 3 de Septiembre de 2013.

Fdo.:



AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo a los profesores Xosé Souto, Santos Ramírez, Josep Císcar, Cristina Sapiña, Victoria Sáiz y María José Vinyoles; y también a todos sus alumnos. Sin su inestimable ayuda y colaboración, esta investigación no hubiese sido posible.

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN	11
• El significado del trabajo en el título	11
• Intereses personales, profesionales y docentes de la investigación	11
• Estructura de este Trabajo Fin de Máster	15
• Fuentes (bibliográficas, primarias, secundarias)	18
• Metodología	19

1ª PARTE: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

25

1. MARCO TEÓRICO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN ...	25
• Marcos interpretativos desde las Ciencias Sociales y de la Educación	30
• Resultados de las líneas de investigación	34
• El Geoforo Iberoamericano y los problemas glociales	35
2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS	43
• Problema de investigación y preguntas relevantes	43
• Hipótesis y procedimientos de investigación	44
• Muestra de sujetos que intervienen en la investigación	50

2ª PARTE: LAS APORTACIONES EMPÍRICAS DEL TFM ...

55

3. EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA INVESTIGACIÓN	55
• Descripción de la muestra	56
• Grabaciones en vídeo de las sesiones de aula	64

4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS	67
• Análisis de las sesiones de aula.....	68
• Análisis de los materiales de los alumnos.....	104
• Conclusiones <i>a priori</i>	122
5. COMPARACIÓN DE RESULTADOS	125
• Análisis y cuantificación de los cuestionarios.....	126
• Conclusiones <i>a priori</i>	145
3ª PARTE: CONCLUSIONES PARA PROSEGUIR	151
6. DISCUSIÓN TEÓRICA SOBRE LOS APRENDIZAJES OBTENIDOS	151
• Conclusiones específicas del aula	151
• Conclusiones derivadas del análisis de los escritos del alumnado	154
• Conclusiones en perspectiva de futuro: del problema local al global	158
 BIBLIOGRAFÍA	 169
 ANEXOS y APÉNDICES	 171

CASTELLANO

La presente investigación muestra un estudio de caso llevado a cabo en cuatro IES de la zona de Valencia (España) que analiza, con sesiones de observación y análisis de cuestionarios, la práctica docente y las respuestas de los alumnos a diferentes intervenciones educativas en Geografía respecto al concepto de la población activa, el trabajo y el ocio. La finalidad es mostrar el divorcio entre la cotidianidad de los alumnos y el contenido del currículum escolar; así como constatar que los profesores, mediante la innovación educativa, pueden ser capaces de conectar con la realidad social de los alumnos y adaptar los contenidos a su cotidianidad. Asimismo, el estudio explora el concepto de población activa en cuanto a su impugnación, dado que éste es discriminatorio por no considerar el trabajo de amas de casa, estudiantes y voluntarios en tanto que aportación y colaboración social. En resumen, se trata de mostrar cómo el actual currículum de Geografía humana no responde a las necesidades educativas de los alumnos por no estar en consonancia con la realidad social que ellos viven, así como demostrar que, a partir de sus ideas previas y con una intervención educativa innovadora, es posible salvar esas distancias y proponer una reformulación de los conceptos de trabajo y ocio que permitan acercar el saber escolar al saber social.

PALABRAS CLAVE:

población activa, trabajo, ocio, innovación educativa

CATALÀ

La present investigació mostra un estudi de cas portat a terme en quatre IES de la zona de València (Espanya) que analitza, amb sessions d'observació i anàlisi de qüestionaris, la pràctica docent i les respostes dels alumnes a diferents intervencions educatives en Geografia respecte al concepte de població activa, treball i oci. La finalitat és mostrar el divorci entre la quotidianitat dels alumnes i el contingut del currículum escolar; així com constatar que els professors, mitjançant la innovació educativa, poden ser capaços de connectar amb la realitat social dels alumnes i adaptar els continguts a la seua quotidianitat. Així mateix, l'estudi explora el concepte de població activa pel que fa a la seua impugnació, posat que aquest és discriminatori per no considerar el treball de les mestresses de casa, els estudiants i voluntaris en tant que aportació i col·laboració social. En resum, es tracta de mostrar com l'actual currículum de Geografia humana no respon a les necessitats educatives dels alumnes per no estar en consonància amb la realitat social que ells viuen, així com demostrar que, a partir de les seues idees prèvies i amb una intervenció educativa innovadora, és possible acurtar distàncies i proposar una reformulació dels conceptes de treball i oci que permeten acostar el saber escolar al saber social.

PARAULES CLAU:

població activa, treball, oci, innovació educativa

ENGLISH

This research shows a case study carried out in four IES in Valencia's area (Spain) which analyzes, with observation sessions and analysis of quizzes, teaching practice and student responses to different educational interventions in Geography on the concept of the labor force, work and leisure. The purpose is to show the gulf between the daily lives of students and school curriculum content as well as finding that teachers, through educational innovation, may be able to connect with the social reality of the students and adapt the content to their everyday. The study also explores the concept of active population in terms of its challenge, since it's discriminatory not to consider the work of housewives, students and volunteers as a social contribution and collaboration. In short, it's to show how the current human geography curriculum does not meet the educational needs of the students for not being in line with the social reality they live, as well as to show that, from their previous ideas and innovative educational intervention, it is possible to save those distances and propose a reformulation of the concepts of work and leisure that allow school knowledge approach to social knowledge.

KEYWORDS:

labor force, work, leisure, educational innovation, active population

INTRODUCCIÓN

El significado del trabajo en el título

Comenzaremos nuestro recorrido razonando el significado del trabajo, expresado en su título o enunciado. El título del presente trabajo, *“La impugnación del concepto de población activa en la enseñanza de la Geografía”*, define lo que será el objetivo y el centro del estudio en sí: una propuesta contextualizada en la Geografía escolar, cuyo marco temático es la Geografía humana y del trabajo. El concepto de población activa, que forma parte de la enseñanza de la Geografía, define, en un país, las personas que se han integrado en el mercado de trabajo, es decir, que trabajan o que buscan trabajo. Esta conceptualización no sólo es escueta y poco concordante con la realidad, sino además, discriminadora. No incluye a todas aquellas personas que, no trabajando ni buscando trabajo, son clasificadas como “población no activa”, dando un sentido peyorativo a su inactividad que, como decíamos, no responde a la realidad: hablamos del trabajo no remunerado, tanto de amas de casa, como de estudiantes y voluntarios que contribuyen socialmente al crecimiento y enriquecimiento de la población en tanto que inversión en aquellos que trabajan. Otorgar al trabajo únicamente un valor mercantil, descartando a todos aquellos que hacen de su trabajo una labor social y una inversión en el futuro, constituye un sesgo pernicioso que no responde a la realidad social vivida por los alumnos. Por ello, en este estudio de caso demostraremos que este concepto puede y debe ser impugnado en la enseñanza de la Geografía escolar a través de la intervención del profesorado, la innovación educativa y la vivencia cotidiana de los alumnos.

Intereses personales, profesionales y docentes de la investigación

El motivo por el cual se ha llevado a cabo la presente investigación responde a una serie de intereses que pueden ser clasificados en

personales, profesionales y docentes. En cuanto a *intereses personales*, hemos realizado esta investigación por un vivo interés de conocer la práctica docente a pie de aula e investigarla para extraer conocimientos y conclusiones acerca de cómo mejorarla y cómo sacar partido a los recursos didácticos y a las infinitas posibilidades del aula. No sólo en cuanto a la praxis docente y los diferentes recursos del profesorado a la hora de abordar determinados temas en la clase; o de solucionar determinados problemas en el transcurso de la misma; sino, ante todo, el interés por observar las reacciones de los alumnos, explorar sus ideas previas y conocer las inquietudes e intereses de los mismos, ya que a ellos va destinada la intervención educativa y es por ellos por quien se investiga y se tiene interés en la investigación educativa. Sin un interés y una motivación de hacer estos estudios por y para los alumnos, la investigación educativa en sí no tendría sentido.

Respecto a los *intereses profesionales*, aunque parte de ellos pueden explicarse también mediante la reflexión anterior, es apropiado hacer un repaso de la trayectoria que nos ha traído hasta aquí para comprender las motivaciones del estudio. La obtención de la Licenciatura de Historia nos ha permitido, en primer lugar, crear conciencia histórica, es decir, ser conscientes de la relevancia del papel del ser humano en los acontecimientos históricos de modo que, conociendo el pasado, pueda influirse y cambiarse el presente para construir el futuro. La formación de la licenciatura permite adquirir no sólo esta conciencia básica para la educación y para la vida; sino también el saber epistemológico necesario para la tarea docente, y es que ser profesor consiste, por una parte, en conocer la materia que vas a enseñar.

La segunda parte es saber cómo vas a enseñar, y ahí entra en juego la siguiente etapa de la formación abarcada, el Máster en Profesor/a de Secundaria, que vino a sustituir el antiguo CAP. A lo largo de este Máster los licenciados aprendimos cómo abordar la tarea docente desde una perspectiva de innovación, compromiso e implicación con

la educación, algo que la licenciatura no abordaba de forma suficiente -existían tan sólo un par de asignaturas dedicadas a la Didáctica, y eran de naturaleza optativa- y que por tanto, convierte al Máster en un complemento necesario para la formación del licenciado que aspire a ser docente. Así, del mismo modo que la licenciatura aportaba los conocimientos epistemológicos necesarios sobre las Ciencias Sociales como materia de docencia, el Máster de Profesorado aportaba las herramientas necesarias para la práctica docente.

Un segundo Máster, el de Investigación en Didácticas Específicas, ha sido el instrumento para ampliar y profundizar los horizontes establecidos en el Máster de Profesorado, aportando en particular las herramientas y conocimientos necesarios para realizar una investigación educativa: todo lo referente a la metodología de investigación cuantitativa y cualitativa, la toma de muestras, la validación de herramientas y el estudio de caso.

Asimismo, algo que ambos Másteres han aportado en mayor medida que la Licenciatura ha sido la experiencia de trabajar en equipo¹ y apreciar la colaboración como un elemento fundamental a la hora de abordar una investigación. El investigador o investigadora no puede llevar adelante un trabajo sin la colaboración de diversos actores, como se desprende del presente estudio, que debe muchísimo a la colaboración tanto de diversos profesores, como varios grupos de alumnos y los centros donde estudian, así como el profesorado y director del Máster.

1 A tal efecto, destacar la valiosa aportación de mis compañeros Carlos Fuster, por sus intervenciones acerca de la cuantificación mediante la taxonomía de Bloom y Solo; Sara Fita, por su investigación acerca de los recuerdos de los alumnos de Magisterio; a Odiel Galán por sus estudios y reflexiones sobre el concepto de ciudadanía y europeísmo; a Carmen Machí, por su exposición sobre cómo argumentan los alumnos, entre muchas otras intervenciones que han sido de gran enriquecimiento y aportación para la formación en investigación.

Por último, hacer referencia a los *intereses docentes* que guían el presente trabajo, guiados por la relación establecida entre innovación e investigación. Si la Licenciatura hizo despertar el interés y el dominio de las Ciencias Sociales, el Máster de Profesorado concienció sobre la necesidad de apostar por la innovación educativa y el Máster de Investigación dio las claves para realizar una investigación educativa, está claro que el resultado debe basarse en unir la innovación educativa con la investigación, es decir, que la investigación sirva para profundizar en la innovación educativa y ofrecer resultados que puedan ser de ayuda para profesores a nivel de praxis docente. El reto de la innovación supone, a menudo, desmarcarse de los tradicionales materiales didácticos y recurrir a nuevos recursos o elaborar nuevos materiales, a menudo de cosecha propia, que deben ser probados para su confirmación o su rechazo. Aún así, hablamos de un marco extremadamente complejo, ya que las aulas son diversas y lo que funciona con un determinado grupo de alumnos podría no ser lo más adecuado para otros. Ello requiere del profesor la constante experimentación, revisión y adaptación de los materiales para la praxis docente. En sí, este trabajo constante de experimentación y reformulación es ya una investigación, de ahí que el presente Trabajo Fin de Máster (en adelante, TFM) presente esta relación indiscutible entre innovación e investigación.

Pero, ¿qué diferencia hay entre ambas, una vez clara su estrecha relación? La innovación es el acto en sí de personalizar, adaptar y elaborar los propios materiales para la clase, recurriendo a distintas fuentes y recursos bajo la premisa del aprendizaje significativo, es decir, del aprendizaje útil que no busca sólo transmitir conocimientos, sino facilitar a los alumnos unas herramientas básicas que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tener autonomía de pensamiento y capacidad crítica para reflexionar y valorar situaciones y problemas cotidianos, más allá de la simple acumulación por memorización de conceptos. La investigación es el método que permite acceder a esta realidad. El profesor que no

investiga no puede innovar; y del mismo modo, el profesor interesado en la innovación debe investigar. Con frecuencia hemos visto la situación del docente solo y aislado, que encuentra dificultades para la innovación por la falta de apoyo departamental o del centro, y que a menudo se desanima, abandonando el camino de la innovación para dejarse mecer por la cómoda rutina del libro de texto y la docencia transmisiva. Y es que la innovación cuesta un esfuerzo, el esfuerzo de la investigación, de la experimentación y de la puesta en práctica de intervenciones en el aula que permitan mejorar la enseñanza y la educación en general. Por ello, es indispensable que el profesor que quiera ser innovador sea investigador, y para ello, es fundamental estar conectado al mundo académico de la investigación y que conozca y domine las herramientas básicas para la experimentación, la formulación de hipótesis y la validación de ambos. Es necesario romper el aislamiento que hay entre el aula y el mundo académico de la investigación y conectar de una forma efectiva ambas realidades, porque es así como mejor servirá al propósito de renovar, innovar y transformar la educación. En cualquier caso, requiere un compromiso personal del profesor en sí y tener conciencia de que los resultados de las investigaciones deben servir para transformar la praxis docente. La necesidad de un marco regulado de investigación en España a semejanza de como está presente en otros países -por ejemplo, Estados Unidos- es otro tema que ahora no podemos abordar, pues no es objeto de este TFM.

Estructura de este Trabajo Fin de Máster

A partir de este punto, vamos a estructurar el presente trabajo de la siguiente manera: en primer lugar, dentro de este apartado introductorio, realizaremos un repaso por las *fuentes* que han sido empleadas para sustentar la investigación. Por una parte, hablaremos de las *fuentes bibliográficas* que se han consultado para cimentar el proceso de investigación. A continuación, haremos una breve

referencia a las *fuentes primarias* o materiales con los que se ha trabajado que se han utilizado como marco de referencia de innovación (proyecto BOSEVA). Terminaremos el apartado haciendo referencia a la *metodología* que hemos seguido, a modo de breve pincelada introductoria antes de abordar con más detalle el proceso de obtención de datos y su análisis. Esto, como hemos indicado, constituye el apartado introductorio del presente trabajo.

Seguidamente daremos paso a la que es realmente la primera parte del trabajo, que dedicaremos a abordar los *antecedentes teóricos* y la *definición del problema*. En este gran bloque, procederemos en primer lugar a abordar un gran ámbito que es el del *marco teórico de la presente investigación*. Dentro del mismo, trataremos todo lo concerniente a la *revisión bibliográfica disciplinar* realizada para fundamentar el trabajo, los *marcos interpretativos dentro de las Ciencias Sociales y de la Educación* que se han seguido, los *resultados* de esas líneas de *investigación* y un apartado final dedicado al contexto del *Geoforo Iberoamericano y los problemas locales*, que también juegan un papel significativo como trasfondo de la investigación.

Otro apartado que se abordará más tarde es el de la *definición del problema e hipótesis*. Dentro del mismo, en primer lugar, se abordará el *problema de investigación* y las *preguntas relevantes* respecto al mismo; para, a continuación, entrar en la *hipótesis* propiamente dicha y en los *procedimientos de investigación* empleados. Finalmente, cerraremos el apartado con una breve e introductoria descripción de la *muestra de sujetos* que intervienen en la investigación. Con ello cerramos también lo que es la primera parte del trabajo.

Por tanto, se da inicio a la segunda parte, que versa sobre las *aportaciones empíricas del TFM*. En primer lugar abordaremos una -ya más amplia- *descripción de la muestra*, lo que incluirá una *contextualización de los centros, alumnos, profesores y asignaturas*

que han participado y caracterizado la investigación. A continuación hablaremos del *tratamiento de la información* recopilada; estableceremos las *categorías de análisis* y haremos las *presentaciones de los datos*. Este apartado será más extenso, pues incluirá no sólo un repaso constante de las *categorías*, sino, además, las *transcripciones de las sesiones de vídeo*, de los *materiales de los alumnos*, así como un *análisis y cuantificación de los cuestionarios*, que incluirá una *tabla de datos* procedentes de dichos cuestionarios. Con ello finalizaremos la segunda y más extensa parte de nuestro TFM.

Daremos paso, por tanto, a la tercera parte, la dedicada a las *conclusiones para proseguir* con la investigación. En primer lugar se realizará la *discusión teórica de los resultados*, donde expondremos tanto las *conclusiones* acerca de los *análisis de las sesiones de vídeos* y las del *análisis de los materiales*. Todo ello seguido de una *interpretación* de los mismos y de la *validación de las teorías* utilizadas, tanto de *otras personas* como de la *hipótesis presentada*.

Terminado este apartado pasaremos a la parte final del TFM, las *conclusiones* definitivas, que queremos sintetizar con esta frase: *del problema local al global*. Esta parte constará de *conclusiones de acuerdo al problema planteado y a la hipótesis*, *conclusiones en relación a la aportación del TFM a la investigación didáctica*; así como una reflexión final sobre los *camino abiertos para el futuro en relación a la Comunidad Iberoamericana*.

Iremos reiterando la estructura de cada apartado al inicio del mismo, no con ánimo de resultar repetitivos, sino de reubicar al lector constantemente para que contextualice adecuadamente cada apartado de nuestro trabajo.

Fuentes

En la presente investigación se han empleado tanto fuentes primarias como secundarias. En este apartado únicamente las enumeraremos a modo de listado (para un mayor detalle se pueden consultar el apartado *Marco teórico de la investigación*, más adelante) para ofrecer una introducción global, para luego desarrollarlas con más detenimiento en los próximos apartados.

Como *fuentes bibliográficas* podemos mencionar fundamentalmente los dos trabajos de Gabriel Travé respecto a las investigaciones sobre las actividades económicas, “*La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: perspectivas y aportaciones desde la Enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*” (1998) editado por la Universidad de Huelva y el Proyecto Curricular “*Investigando las actividades económicas*” (2006) editado por Díada (ver apartado de *Bibliografía*). Estas dos obras son un precedente para el trabajo de la investigación en las Ciencias Sociales, concretamente del trabajo y las actividades económicas.

Las *fuentes primarias* que hemos empleado para la presente investigación son, naturalmente, los materiales aportados por los alumnos, los profesores y los propios producidos durante la investigación. Éstos son documentos escritos (cuestionarios y redacciones de los alumnos), orales y visuales (grabaciones en vídeo). Asimismo, se han incorporado anotaciones procedentes del cuaderno de la investigadora referente a las observaciones de aula y también de las respuestas de los profesores a las entrevistas informales mantenidas con ello. Por supuesto, nuestro más sincero agradecimiento a la abierta colaboración, implicación y participación personal de los profesores Santos Ramírez (Picanya), Cristina Sapiña, Victoria Sáiz (Tavernes Blanques), Josep Císcar (Tavernes de la Vallidigna) y María José Vinyoles (Algemesí) que hicieron parte de esta investigación con sus aportaciones.

Por otra parte, como *fuentes secundarias* destaca el dossier realizado por el Proyecto Iberoamericano de Educación Geográfica (Proyecto BOSEVA) que ha sido la piedra angular de la presente investigación y que puede ser incluido también en el apartado de Metodología. Dicho *dossier* (ver *Anexos* números 2 y 3) está realizado por un equipo conjunto de profesores comprometidos con la innovación educativa en centros de Educación Secundaria de Bogotá (Colombia), La Serena (Chile) y Valencia (España), de ahí su denominación abreviada: BOSEVA. Aunque el TFM en sí no consiste en poner a prueba este material, sino observar en sí sus resultados y cómo los profesores lo van adaptando a los diferentes contextos de aula y dinámicas de grupo; el dossier constituye una herramienta indispensable, pues es el mecanismo de innovación educativa que se ha empleado en las clases que analizaremos y por tanto, es la base misma de la investigación.

Metodología

En este apartado haremos una breve síntesis del camino recorrido desde los objetivos primeros del TFM hasta los métodos que finalmente hemos empleado. Respecto al planteamiento de los objetivos, desde el primer momento quisimos que nuestra investigación fuese útil para los profesores de Educación Secundaria, es decir, que les aportase información interesante acerca de la dinámica de aula y el tratamiento de casos reales, de situaciones auténticas que se dan en las aulas de Secundaria, así como mostrar las visiones y opiniones de los alumnos respecto al tema que se iba a tratar.

Desde un primer momento se optó por acotar el campo de investigación y el interés de la misma. Se escogió trabajar un aspecto propio de la enseñanza de la Geografía como es el trabajo y el concepto de población activa. En un primer momento y debido a las aspiraciones particulares de quien redacta este TFM y a su particular interés por las cuestiones de género, se pretendía hacer un estudio

sobre los contenidos respecto al trabajo femenino y el papel del ama de casa a nivel social. No estaba claro si el estudio se limitaría a la presencia y tratamiento de estos temas en el material didáctico escolar habitual -como son los libros de texto- o cómo esto es adaptado y reflejado en la dinámica de aula por parte del alumno y del profesor: ha acabado siendo esto último.

Para realizar el presente trabajo, hemos seguido los protocolos que se requieren para cualquier investigación: en primer lugar, la *delimitación del problema* sobre el cual vamos a investigar; en segundo lugar, la *emisión de la hipótesis* sobre la cual vamos a trabajar; en tercer lugar, plasmaremos la *obtención de los datos* y la *verificación de los mismos*, para finalmente terminar con una *interpretación y conclusiones* de la investigación.

La metodología seguida durante la investigación ha sido una combinación de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, aunque hay que remarcar que la naturaleza principal de la investigación es cualitativa. Se han usado métodos cuantitativos, naturalmente, por la necesidad de ordenar y estructurar los datos obtenidos de cuestionarios y preguntas; pero el objetivo principal de la investigación, que es la exploración de la praxis docente en la innovación educativa, de las concepciones de los alumnos respecto a un único tema -el concepto de trabajo, población activa y ocio en la enseñanza de la Geografía – requiere un análisis cualitativo, ya que el campo de las concepciones, de las representaciones mentales y de las distintas actitudes y respuestas de los seres humanos no responde a una realidad cifrable ni cuantificable.

Por ello, las principales herramientas empleadas a lo largo de esta investigación responden a una metodología fundamentalmente cualitativa: la grabación en vídeo de las sesiones de clase, la observación y toma de notas respecto a esta dinámica para completar y compensar las grabaciones, el análisis de dossiers y ejercicios realizados por los alumnos, el análisis -breve, no exhaustivo- del

contenido didáctico empleado y por último, el pase de cuestionarios a los alumnos.

Sobre el concepto de **investigación-acción**² es preciso que nos detengamos un momento. Según Elliott, quien mejor ha definido este ámbito, la investigación-acción es una “*fórmula diferente de las concepciones tradicionales de la investigación educativa*”, que entraña una “*reflexión sobre la práctica*”, sobre sus diversos aspectos. Este tipo de reflexiones, remarca, hoy día están muy relegadas en el ámbito escolar. Las características que Elliott establece para definir la investigación-acción son las siguientes:

1. “*Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas) b) susceptibles de cambio (contingentes) y c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)*”. Con ello, la investigación-acción busca relacionar los problemas prácticos cotidianos que los profesores experimentan en el aula, de modo que pueden ser desarrollados por ellos mismos o por ayudantes.
2. “*El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar en la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema*”. De ahí que sea necesario realizar una explicación respecto a la definición del problema inicial y la situación que se mantiene al respecto. Comprender el problema no implica, sigue diciendo Elliott, que haya de haber una respuesta específica para resolver el mismo, sino que el resultado adecuado es una respuesta general. Comprender el problema no lleva necesariamente a determinar qué acción debe seguirse, pero toda acción adecuada debe partir de la comprensión el problema.

2 Las citas de este apartado corresponden a ELLIOTT, John, *La investigación-acción en la educación*, Col. Pedagogía Manuales, Ed. Morata, Madrid 1990, pp. 23-26.

3. *“La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión”*. Es la esencia de la herramienta diagnóstico, comprender el problema es el inicio de la solución, pero no es la solución lo fundamental, sino la comprensión del problema, como apuntaba Elliott en el punto anterior. Nosotros, en el presente TFM, ofreceremos una panorámica del problema a tratar y sus características en un entorno determinado, pero no sentaremos una respuesta ni una solución definitiva porque la muestra pertenece a un contexto local, con unas circunstancias propias, que en ningún caso, como apuntaremos, se podrán extrapolar a una dinámica general.
4. *“Al explicar “lo que sucede”, la investigación acción construye un “guión” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás”*. Este guión al que hace referencia la cita de Elliott es lo que se llama un estudio de caso, que es lo que llevaremos adelante en este TFM. El estudio de caso consta de una descripción concreta, de una explicación naturalista, de ahí que la descripción de la situación analizada venga en forma de narración.
5. *“La investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”*. Como dice Elliott, los hechos que se describen en toda investigación-acción deben interpretarse siempre como acciones y transacciones humanas, que es lo que vamos a ver. A la hora de interpretarlas, es preciso tener en cuenta cómo los sujetos conciben su situación y las

creencias que tienen sobre la misma; sus intenciones y objetivos, sus elecciones y decisiones. Asimismo, es importante seguir determinadas normas, principios y valores para la diagnosis, así como establecer objetivos y seleccionar bien la muestra. Elliott también afirma que las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas en toda investigación-acción. En nuestro caso, veremos el uso de entrevistas informales y observación de aula

6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, debe usar un lenguaje con sentido común, coloquial, usado para situaciones de la vida cotidiana. Esto queda reflejado en la muestra, si bien, en el discurso del TFM hemos mantenido un lenguaje científico, correspondiente al contexto en que va a ser presentado. Asimismo, esperamos validar el trabajo en diálogo con alumnos y profesores, como Elliott establece para este tipo de investigaciones.
7. *“La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción”*.
8. Asimismo, concluye Elliott diciendo que los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus relatos e interpretaciones que se hagan sobre ello. Por tanto, se hace necesaria la confianza entre los participantes de la investigación, por lo que es necesario ceñirse a un marco ético, aceptado por todas las partes, que rija la recogida, uso y comunicación de los datos. Eso es lo que iremos viendo a partir de ahora.

Se contempló, a lo largo de la realización de esta investigación, la posibilidad de hacer un análisis exhaustivo de los materiales didácticos empleados en los distintos grupos analizados, tanto el libro de texto en el caso de uno de los grupos de control, como el material didáctico suministrado por el profesor en los grupos experimentales. Finalmente, este análisis se centrará más en cómo ha sido aplicado por el profesor y cuál ha sido la respuesta del alumno, que en un análisis exhaustivo del material en sí.

La grabación de vídeo, que tan sólo ha sido posible realizar en dos de los cuatro grupos analizados, ha tenido como finalidad el retener lo más fidedignamente posible las intervenciones de profesores y alumnos. Algunos fragmentos transcritos serán reproducidos en el presente trabajo a modo de ejemplos. Asimismo, el pase de cuestionarios, realizados unos meses después de la intervención en el aula, tenía como objetivo explorar los recuerdos y opiniones de los alumnos respecto al tema de investigación.

PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En esta primera parte de nuestro TFM vamos a repasar los *antecedentes teóricos* de la investigación y a *definir el problema* que pretende abordar. Trataremos en primer lugar el *marco teórico de la presente investigación*; dentro del mismo, haremos en primer lugar una *revisión bibliográfica disciplinar* y a continuación, presentaremos los *marcos interpretativos* que nos ofrecen al respecto las Ciencias Sociales y de la Educación. Seguidamente veremos los *resultados de las líneas de investigación* abordadas; y, a modo de contextualización inspiradora del presente trabajo, haremos un breve recorrido por el *estudio de los problemas locales* inspirados por el *Geoforo Iberoamericano de Educación Geográfica*, que propició las bases del Proyecto BOSEVA en el cual se basa nuestra investigación.

Un segundo apartado lo dedicaremos a la *definición del problema* -de forma ya más exhaustiva- y la *hipótesis*. Comenzaremos abordando el *problema de la investigación* y las *preguntas relevantes* que han suscitado su planteamiento. A continuación expondremos la *hipótesis* formulada y los *procedimientos de investigación* abordados, cerrando el apartado con una descripción inicial de la *muestra de sujetos que intervienen en la investigación*.

1. MARCO TEÓRICO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo cualquier investigación que se precie, es absolutamente necesario contar con referencias bibliográficas, así como otros trabajos empíricos, que muestren no sólo la fundamentación, sino también la utilidad de esta vía de trabajo. En el presente apartado presentaremos, en primer lugar, la *revisión bibliográfica disciplinar* que hemos realizado para sustentar teóricamente la presente investigación y mostrar los precedentes en los que nos hemos apoyado. A continuación, también presentaremos

los *marcos interpretativos* procedentes desde las Ciencias Sociales y de la Educación, para contextualizar adecuadamente el campo de investigación que pretendemos abordar.

Hacer una revisión bibliográfica del tema que va a ser tratado es fundamental para conocer los antecedentes de la investigación, de suerte que haya un punto de partida firme y documentado. En primer lugar, cabía revisar la teoría general imperante acerca del concepto de población activa y el trabajo en la enseñanza de la Geografía. Así pues, partiendo de una conceptualización que pretendemos impugnar, revisamos los trabajos de Rafael Puyol Antolín respecto a este tema, que pudimos encontrar en el manual de Geografía de la editorial Cátedra³ y la obra monográfica dedicada a la población editada por Síntesis⁴. A partir de esta bibliografía disciplinar básica, y organizando los temas de interés de la investigación, podemos acotar las siguientes conceptualizaciones a partir de categorías para ver el saber epistemológico establecido:

*“(...) En general, se considera **población activa** al conjunto de personas que constituyen la mano de obra disponible para la producción de bienes y servicios (...) la población activa la forman todas las personas que tienen un empleo y las que no teniéndolo lo buscan, o están a la expectativa de alguno. Las primeras son los ocupados y las segundas los desocupados, parados o sin trabajo. Estos últimos se subclasifican según hayan tenido antes alguna actividad económica, o están buscando trabajo por primera vez.*

*La **población no activa**, abarca a las personas que se integran en estas categorías: menores no escolarizados, estudiantes y escolares, personas dedicadas a las labores del hogar, incapacitados permanentes para el trabajo, rentistas, y retirados, jubilados o pensionistas.”* (Puyol, 1995, pág. 170).

3 PUYOL, Rafael, “La población”, capítulo 2, en PUYOL, Rafael, ESTÉBANEZ, José; MÉNDEZ, Ricardo, *Geografía Humana*, Ed. Cátedra Geografía, Madrid 1995, págs. 169-175.

4 PUYOL ANTOLÍN, Rafael, *La población española*, Colección Geografía de España, n°6. Ed. Síntesis, Madrid 1988.

De igual modo lo considera en su obra dedicada al caso español:

*“La **población activa** de cualquier país se descompone en dos grandes conjuntos integrados por las personas que están trabajando (ocupadas) y las que no pueden y desearían hacerlo (paradas).”* (Puyol, 1998, pág. 126).

Esta consideración del concepto de población activa lo hallamos también en el manual escolar de Ciencias Sociales de la editorial Vicens Vives para 3º de ESO⁵:

*“La **población activa** la integran todas las personas ocupadas que se dedican a la producción de bienes y de servicios u las personas que están en el paro o que buscan trabajo por primera vez”* (pág. 32).

Por lo tanto, el concepto general de población activa excluye sistemáticamente a todas las personas que no pueden ser incluidas en esta estricta definición, lo que supone la discriminación u olvido de aquellos sectores que, realizando una actividad que equivale a un trabajo, un servicio o una producción, por el hecho de no ser remunerada y/o de no estar buscando una actividad remunerada, no pueden ser considerados población activa. Son tanto las **amas de casa**, como los **estudiantes**, **jubilados** y **voluntarios**, pero en esta investigación nos centraremos fundamentalmente en los dos primeros grupos y un poco más superficialmente en los segundos. Como se puede apreciar en la definición de población activa existe una tradición de considerar una división muy estricta entre trabajo y no trabajo, no considerando las situaciones de empleo a tiempo parcial, que actualmente es frecuente.

5 ALBET MAS, A; BENEJAM ARGUIMBAU, P; CASA VILALTA, M; COMAS SOLÉ, P; OLLER FREIXA, M; *Nou Àgora. Ciències Socials, Geografia. Comunitat Valenciana*. Ed. Vicens Vives, Madrid 2011. ISBN 978-84-682-0324-9. Este manual ha sido empleado por los dos grupos control que participan en la investigación, a los que haremos referencia más adelante, en el apartado de *Descripción de la muestra*.

En tanto que considerar el papel de las amas de casa en la sociedad, eso nos lleva a conceputar un segundo ámbito, el del **trabajo femenino**. Revisando de nuevo nuestras fuentes bibliográficas al respecto, vemos que:

“(…) el grado de participación de la mujer en el trabajo. Su conocimiento estadístico no resulta sencillo especialmente en los medios rurales ya que no todos los países consideran activa a la mujer que realiza labores ocasionales en el campo, ni siempre ella misma se inscribe como tal. Por otro lado, el propio trabajo de la mujer está condicionado por múltiples circunstancias que lo favorecen o dificultan. (...)

*En los países desarrollados sobre todo, la **actividad femenina** depende también de la clase social. Entre las clases superiores está menos extendida (...) por otra parte, la intensidad de la ocupación se relaciona asimismo con el estado civil. (...) el porcentaje de mujeres casadas que trabaja es considerablemente menos que el de solteras, viudas o divorciadas. (...) A un periodo prematrimonial, puede suceder un período de inactividad al casarse o tener hijos que sobre todo en zonas urbanas puede ir seguido de una reanudación de la actividad, una vez que los hijos alcanzan una cierta edad.*

Las dificultades estadísticas para cuantificar correctamente la tasa de actividad femenina y sus acusadas variaciones, hacen que la tasa de actividad general, al estar afectada por aquélla, no resulte adecuada para analizar la actividad de un país y las diferencias espaciales”. (Puyol, 1995, pág. 171).

Asimismo, en su obra dedica a la población española, de forma muy similar a lo ya expuesto, afirma:

“Característica básica del trabajo femenino es su mayor frecuencia entre las solteras que entre las casadas o viudas, pese a lo cual éstas últimas mantienen una tasa reciente de incorporación a la actividad notable debido que los años ha hecho valiosa o imprescindible su contribución a la economía familiar. Otro raso esencial de la

actividad de la mujer es su importancia creciente con el nivel de instrucción. Las tasas son más elevadas, a cualquier edad, en el caso de mujeres con estudios superiores que entre las analfabetas o que carecen de estudios.

La incorporación de la mujer al trabajo ha sido facilitada por razones económicas (proceso de terciarización), ideológicas (cambios de mentalidad que juzgan de manera diferente su papel y función en la sociedad) demográficas (procedimientos más seguros para controlar la fecundidad), etc. En el caso de España, era incorporación ha encontrado y encuentra todavía serias dificultades derivadas de la rigidez del mercado laboral, que apenas oferta (al revés que en otros países europeos) actividades a tiempo parcial y no facilita la entrada y salida del trabajo a la mujer casada, haciendo difícilmente compatible (escasez y carestía de guarderías, reducción del servicio doméstico, etc.) el trabajo en casa y el desarrollado fuera del hogar”. (Puyol, 1988; págs. 123-124)

Por lo que respecta al manual de Vicens Vives con el que han trabajado los alumnos del IES de Algemesí y de Tavernes Blanques (Grupos de Control), la consideración respecto al trabajo femenino es todavía más escueta y simplista:

“La proporción de población femenina activa es cada día más elevada, pero hay menos mujeres que llegan a ocupar lugares de gestión o de responsabilidad. La desigualdad laboral entre hombres y mujeres también se nota en los salarios, ya que en muchos trabajos los hombres ganan más” (pág. 32).

Resumiendo, el concepto de trabajo femenino es contemplado únicamente desde el marco de la población activa, excluyendo también al ama de casa como activa, aunque se admite someramente que las tareas domésticas son también “trabajo”. Sin embargo, esta conceptualización en general, tanto en el caso de lo que se entiende por población activa, como por lo que se entiende por trabajo

femenino, es tan vaga, inexacta y poco concordante con la realidad social vivida por los alumnos, que se presenta mucho más compleja, nos obliga a investigar acerca de las percepciones de los alumnos y de formas alternativas de presentar estos conceptos que estén más de acuerdo con la realidad cotidiana que todos vivimos, considerando, además, lo relativo al ocio y al tiempo libre. Para ello, revisaremos precedentes al respecto.

Marcos interpretativos desde las Ciencias Sociales y de la Educación

Como decíamos anteriormente, para la presente investigación se hace necesario revisar trabajos similares en investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente cercanos a los conceptos que vamos a trabajar en el presente TFM. Así, como ya adelantábamos en la *Introducción*, los precedentes más destacables en este aspecto son los trabajos del profesor Gabriel Travé González (Universidad de Huelva, España) respecto a las nociones económicas que tienen los alumnos de Primaria. Para ello, nos hemos basado fundamentalmente en dos publicaciones de este investigador (Travé, 1998 y 2006)⁶. Ambos trabajos son un claro e interesante preliminar para el trabajo que nos proponemos desarrollar aquí, pues el primero abarca una investigación realizada con alumnos de Primaria acerca de sus conocimientos y concepciones sobre las nociones económicas, que incluyó por tanto el análisis de caso y el diseño de una unidad didáctica; el segundo, en cambio, es un proyecto curricular, concretamente una unidad didáctica, preparada y desarrollada a partir de los conocimientos y experiencias asumidos en la investigación anterior para llevar a cabo un proyecto curricular que permita reforzar la enseñanza de la economía a los alumnos de Primaria.

6 TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel: *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: perspectivas y aportaciones desde la Enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*, Universidad de Huelva, 1998; y TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel: *Investigando las actividades económicas*. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Sevilla, Díada Editora, 2006. Col. Materiales Curriculares, nº 3.

Consideramos que ambos trabajos son fundamentales como base para el presente TFM porque ambos inciden en la Didáctica de las Ciencias Sociales y en el estudio del trabajo, si bien en el ámbito de la Educación Primaria, pero tratándose de contenidos que se amplían y desarrollan también en Geografía en Educación Secundaria, que será nuestro ámbito de trabajo. Por ello, es relevante desarrollar aquí algunas observaciones y conclusiones de este autor y de otros en sus trabajos para seguir asentando este marco teórico que estamos estableciendo.

Coincidimos con el autor cuando, citando a Pagés, asegura que la **finalidad de la investigación Didáctica de las Ciencias Sociales** es *“analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la Geografía, la Historia y las otras Ciencias Sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos o métodos para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes”* (Pagés, 1994, pág. 39; citado en Travé, 1998; pág. 16) Ése es también, a nuestro modesto entender, la finalidad de la investigación presente, y por ello hemos recurrido al estudio de caso como ejemplo claro de que aquello que permite transformar y mejorar la praxis docente a partir de experiencias reales vividas en el aula. Además, los contenidos que debemos investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales, sin duda alguna, deben ser *“relevantes para la formación del profesor; contenidos específicos de la materia que se enseña, el conocimiento pedagógico y del currículum, el conocimiento del contexto, alumnado y fines de la educación”*. (Shulman, 1989; pág. 16).

Inciendo en el tema de la investigación como **análisis de caso**, que es lo que próximamente abordaremos, es importante resaltar que constituye un *“problema al que se quiere encontrar solución, pero no para extrapolar mecánicamente los resultados obtenidos a otros contextos, siguiendo el modelo de investigación positivista. Lo que*

se podrá generalizar son los procesos utilizados, quedando circunscritas las conclusiones al entorno donde se realizó el estudio". (Goetz y Le Compte, 1988; pág. 16). Así pues, no pretendemos que el estudio de caso sienta verdades absolutas en torno a sus conclusiones, que no podrán exceder el ámbito de experimentación.

La investigación llevada a cabo por Travé se basa en una experimentación educativa que incluyó diversas técnicas de recogida de muestras como son el análisis de los cuadernos de los alumnos, entrevistas con las profesoras de los grupos analizados, diseño de materiales didácticos (una unidad didáctica) y realización de un debate entre los alumnos que fue grabado en vídeo y posteriormente transcrito. Todos los métodos de investigación cualitativa estructurados en torno a cuatro problemas relacionados con los conceptos a estudiar, es decir, las nociones económicas y monetarias de los alumnos de Primaria. De entre las numerosas conclusiones obtenidas por la investigación de Travé, destacaremos sólo las relacionadas con los conceptos trabajados en el presente TFM: **población activa y trabajo femenino**.

"(...) en cuanto a las diferencias entre mujer parada y ama de casa el total de los alumnos no encontraron diferencia entre una población activa y pasiva". (Tarea 4.1a, *Procesos de Enseñanza*)

"(...) al objeto de disponer de una visión amplia sobre las concepciones del alumnado, se ha previsto la (...) diferenciación que establecen los niños de estas edades (5º de Primaria, 10 años) sobre los conceptos de población activa y pasiva, en el caso de la mujer" (Travé 1998, pp.177-183).

Analizadas las tareas de los alumnos -a partir de sus cuadernos y de la sesión de debate grabada en vídeo- el autor pudo documentar una gran variabilidad en las opiniones de los alumnos respecto a este

tema, que agrupó entre aquellos que consideraban la mujer activa como mujer que trabaja y el ama de casa, como mujer que no trabaja. Asimismo, después de analizar y transcribir el debate, Travé organizó las respuestas de los alumnos en distintos niveles: un primer nivel, con respuestas caracterizadas por su simplicidad y en el que no se aprecian diferencias entre ambas situaciones de trabajo, donde consideran que el paro genera inactividad tanto laboral como en el hogar; y un segundo nivel con concepciones más elaboradas y relacionadas entre sí, capaces de diferenciar roles en cuanto al trabajo y conscientes de la percepción del dinero por medio del seguro del desempleo. Así, los alumnos del primer nivel de respuestas tuvieron una visión más analítica de la realidad, fueron capaces de construir relaciones concretas de tipo utilitarista para explicar su entorno y además, creen que no existe ninguna diferencia entre población activa desocupada y población pasiva; consideran que todo trabajo genera un salario: *“las amas de casa trabajan y ganan dinero y las otras no trabajan y no ganan dinero”*. Los alumnos de segundo nivel, en cambio, tienen una concepción más integrada y por ello comenzaron a interrelacionar los distintos sistemas que componen la realidad socioeconómica y sí encuentran diferencias: *“las amas de casa de casa tienen trabajo y no ganan dinero”*, *“la mujer parada no trabaja y cobra el paro”*. Es decir, que perciben que ambas pueden trabajar en casa y sólo la parada está buscando trabajo. (Travé 1998, pp.177-183).

El profesor Travé llega a la conclusión de que se aprecia una gran opacidad y disparidad en la diferenciación de la población activa y la pasiva, donde aún persisten multitud de confusiones, así como en los roles sexuales referidos al trabajo en y fuera del hogar. Gran parte del desconocimiento por parte de los alumnos de los temas tratados se debe *“a que los temas económicos se habían estudiado muy poco en los cursos anteriores, debido al grado de dificultad de estos contenidos y que apenas se recogían en los libros de texto y no se utilizan en el colegio”* (Travé 1998, pág. 184). Por lo tanto, los niños

presentaban dificultad para la distinción entre población activa y pasiva, así como en el caso del trabajo doméstico.

Entre las técnicas de metodología cualitativa ya mencionadas, G. Travé también realizó una reflexión sobre el aula a través del análisis del diario del profesor, entrevistas a los participantes en la investigación de entre el profesorado y análisis de los documentos producidos por ellos.

Resultados de las líneas de investigación

En cuanto a las conclusiones y deficiencias detectadas en la enseñanza a raíz de la investigación del doctor Travé, es evidente que la mayor parte de los obstáculos se derivan de la escasa consideración que representan las enseñanzas de las nociones económicas en el currículum de la educación obligatoria. Ello, en opinión del autor, obedece al papel secundario que juegan las enseñanzas económicas al depender de disciplinas de carácter geográfico e histórico que habitualmente configuran el currículum de Ciencias Sociales.

Sigue diciendo G. Travé (1998) que en Secundaria, sin embargo, a pesar de dedicar un bloque de contenidos al estudio del sistema económico, existen grandes lagunas referidas a conocimientos específicos y fundamentales que son necesarios para comprender el funcionamiento económico de la sociedad; así como hay una separación entre los resultados de investigación y la realidad escolar, por lo que este tipo de hallazgos han tenido realmente muy escasa repercusión en el campo didáctico. Asimismo, remarca la deficiente formación del profesorado, tanto inicial como permanente, debido a que se han potenciado, en el currículum de Ciencias Sociales, enseñanzas de Geografía e Historia en detrimento del resto, así como actividades referidas a los materiales tradicionales.

Además, G. Travé critica la existencia en la enseñanza Primaria, siempre en el ámbito de las Ciencias Sociales, de materiales curriculares “*fundamentados en enfoques trasnochados y perspectivas dogmáticas*”; así como reproducen errores epistemológicos “*al seleccionar contenidos escolares utilizando como única fuente el conocimiento científico disciplinar*”. Para él, el olvido de los intereses, obstáculos y dificultades de los alumnos favorece la elección de temáticas y contenidos “*alejados de la zona de desarrollo potencial de los mismos*”. Por último, remarca que “*la difusión de propuestas no experimentales ni evaluadas en la práctica escolar predispone a la utilización de metodologías transmisivas*” y lamenta la “*escasa implantación de este tipo de enseñanza (la que fomenta un aprendizaje significativo) en nuestro país en comparación con el interés mostrado por otros países de nuestro entorno sociocultural*”⁷.

El Geoforo Iberoamericano y los problemas locales

Nos corresponde, ahora, hacer una síntesis sobre la función del Geoforo Iberoamericano⁸ y las ideas que sobre las cuales trabaja, porque es de este contexto de donde surge el proyecto BOSEVA, inspiración del presente TFM, por lo cual es indispensable hacer referencia al mismo.

El *Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad* es un proyecto alojado en el portal virtual *Geocrítica* (perteneciente a la Universidad de Barcelona) donde se ha configurado una comunidad de docentes -tanto profesores de enseñanzas universitaria como básicas- y discentes de España e Iberoamérica para trabajar la enseñanza de la Geografía desde un marco crítico e innovador. Esta

⁷ Ibid, p. 203.

⁸ Para este apartado se han consultado los Balances de los años 2010, 2011 y 2012 del Geoforo Iberoamericano, publicados en la Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales (*Biblio 3W*). Las referencias están en el apartado de *Bibliografía*.

comunidad impugna que las rutinas académicas han hecho que las preocupaciones originales que dan sentido al estudio de la Geografía -la descripción de los elementos que definen la diversidad social y cultural, la comprensión de las manifestaciones espaciales de las personas y colectivos, la descripción y análisis de las relaciones entre el ser humano y su medio- se tornaran en conjuntos de hechos y datos poco significativos para la realidad social. Por ello, el *Geoforo* pretende ser *“un espacio que nos facilite el intercambio de ideas y estrategias para contribuir a una mejor enseñanza de los problemas sociales y ambientales”*⁹, donde se considera necesario llevar a cabo investigaciones educativas vinculadas al desarrollo de las prácticas docentes y cuyos resultados lleven a la consecución de esos objetivos. Este TFM pretende ser una modesta contribución en ese sentido.

Al igual que lo harán próximamente la definición e hipótesis que vamos a presentar en este trabajo, también muchas de las opiniones que se vierten en el *Geoforo* remarcan *“el divorcio que se produce entre las necesidades del aprendizaje escolar y las ofertas docentes de la geografía escolar”*. Así, desde este espacio se ha remarcado cómo actualmente se mantiene, en la enseñanza de la Geografía escolar, *“un currículo con un conjunto de contenidos poco significativos para la vida cotidiana de los adolescentes y futuros adultos. La relevancia de los asuntos didácticos no se justifica por sus preocupaciones ciudadanas, sino por las ideas generadas en las esferas burocráticas del poder; por eso es importante cuestionarse qué preocupaciones y percepciones tienen los alumnos en relación con el mundo en que viven. Y en este sentido algunas investigaciones indican la influencia que puede tener una determinada orientación del currículo escolar”*. Este deseo, expresado de forma unánime y defendido por los participantes del *Geoforo*, está en el espíritu del TFM que nos ocupa.

9 Las citas a partir de este punto corresponden al Balance Inicial del *Geoforo*, año 2010.

Un ámbito de trabajo, propio tanto del *Geoforo* como de esta investigación que ahora presentamos, es el de los *problemas locales*; es decir, aquellos problemas que tienen una resonancia de forma local y al mismo tiempo, global (de ahí la fusión de ambos términos en “glocal”). Se trata de, tanto en el *Geoforo* como en el presente TFM, de actuar globalmente tras reflexionar localmente, lo que implica “*pensar sobre los factores que inciden en el aprendizaje del alumnado y modificar las situaciones que favorecen la dictadura de la cultura hegemónica*”, de modo que las reflexiones sobre el sistema escolar concreto permitirán actuar desde instancias internacionales para favorecer las actuaciones concretas en diferentes lugares. Todo esto parte de una realidad establecida que todos conocemos: la innegable verdad de que la cultura escolar geográfica, tal cual ahora existe, impide la comprensión de los problemas que surgen en la cotidianidad en diferentes escalas espaciales.

Partiendo de esta realidad escolar, en la que el estudio y el aprendizaje de la Geografía “*presenta los hechos y datos académicos como una síntesis de saber escolar, que el alumnado debe aprender, supone separar al alumnado de la comprensión de su realidad social cotidiana*”. Por lo tanto, se hace necesario reconciliar al alumnado con su cotidianidad, hacer que se reencuentre con la realidad social que vive, también en el saber escolar. De ahí que el objetivo del *Geoforo* sea también el objetivo de nuestro trabajo, estudiar problemas comunes que existen en las aulas, en las percepciones de los alumnos, en la praxis docente, “*para acercar la educación escolar a los problemas reales de la sociedad desde la perspectiva de la Educación Geográfica*”¹⁰.

Veremos, a medida que vayamos avanzando en la dinámica de la presente investigación, que su intención es, al igual que en el caso de los docentes e investigadores que intervienen en el *Geoforo*, “*definir los problemas prácticos que surgen en las aulas de los diferentes*

10 A partir de este punto, las citas son del Balance Anual del *Geoforo*, año 2011.

niveles educativos para analizarlos teóricamente”¹¹. A partir de este punto, nosotros presentaremos los resultados de la investigación como aportación a este marco de innovación educativa. Corresponderá a la comunidad docente, si resulta de utilidad, enlazarla con propuestas de innovación didáctica.

Hay un dato relevante e interesante respecto al *Geoforo*, y es que, como ya hemos apuntado anteriormente, cuenta con las investigaciones didácticas para ampliar y perfeccionar sus objetivos, así como dar a conocer campos de actuación de mejora y ampliación de la enseñanza de la Geografía escolar, sin excluir por ello a otras Ciencias Sociales. Desde el Balance Anual de 2011 se hace una valiosa reflexión en torno al *“escaso eco que tiene en las sedes universitarias la lectura y defensa de una Tesis doctoral, y por supuesto las tesis de Fin de Máster. Creemos que esa situación revela el escepticismo que acampa en las instituciones académicas acerca del valor de sus propias producciones. No podemos olvidar que este tipo de trabajo intelectual, una investigación concreta, es en esencia el resultado más relevante del campo universitario”*. En ese sentido, el presente TFM pretende dar una respuesta que pueda ser útil e interesante a la comunidad docente, que les confirme o arroje cierta luz respecto de las concepciones espontáneas de los alumnos en torno a ciertos temas y ello contribuya a la mejora de la enseñanza. Sobre este tema iremos volviendo a lo largo de nuestra exposición.

Desde este contexto del *Geoforo* se remarca constantemente el valor de las concepciones espontáneas de los alumnos como fuente de información para mejorar la práctica docente. De acuerdo con las tesis publicadas sobre este tema por los doctores Francisco González Puentes y Francisco García, *“si no averiguamos las concepciones espontáneas podemos agravar la brecha entre los conocimientos escolar y vulgar, de tal manera que el primero sea poco significativo*

11 Ídem con el Balance Anual del año 2012.

para interpretar las realidades cotidianas”¹². Algo que debemos evitar a toda costa, y que si bien ha sido un campo muy trabajado en las ciencias experimentales y en la psicología del aprendizaje, tiene menor presencia en el campo de las ciencias sociales, exceptuando los mencionados trabajos.

Por lo tanto, evaluando los objetivos del *Geoforo*, hay que resumir que su espíritu se basa en la voluntad de “establecer redes de colectivos y profesores que difundan este tipo de investigaciones, pues sabemos que son imprescindibles para una necesaria mejora de la calidad docente en las aulas. Entendemos que los esquemas docentes, en especial el currículo de los programas oficiales y los libros de texto, están anclados en concepciones de finales del siglo XIX. Por ello queremos mudar estas rutinas escolares desde las investigaciones educativas”. Nuevamente, reiteramos nuestro deseo de que el presente TFM sea una aportación útil en este sentido, uniéndonos a los objetivos y aspiraciones que tan claramente manifiesta la comunidad docente del *Geoforo*.

Así pues, nuestro trabajo pretende responder a estos objetivos expresados en los Balances Anuales, de modo que podamos, como ellos, “definir los problemas prácticos que surgen en las aulas de los diferentes niveles educativos para poder analizarlos teóricamente” para poder “enlazar la investigación educativa con propuestas de innovación didácticas; es decir, que se puedan utilizar por el profesorado en la comunicación y aprendizaje con sus alumnos”. Es una opción de praxis escolar que defendemos desde aquí, y que apela al compromiso de los docentes con la innovación didáctica y pedagógica. De este modo, lo que caracteriza a la comunidad del

12 GARCÍA PÉREZ, Francisco. *El medio urbano en la educación secundaria obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Sevilla, 1999. 2 vols. 1121+779 p. En <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-955.htm> (consultado 05/08/2013).

Geoforo es la “capacidad de pensar y argumentar los obstáculos que tenemos en nuestra actuación diaria, tanto como docentes con una población escolar heterogénea, así como discentes que discrepan de la manera de transcurrir las aulas escolares, con una propuesta cultural homogénea, hegemónica y obsoleta en numerosas ocasiones”. En esencia, el espíritu del *Geoforo* se resume en esta frase: “Nos une el afán de pensar críticamente la realidad para poder transformarla con la ayuda de personas que están lejos físicamente, pero cerca intelectual y afectivamente”.

Todas estas ideas extraídas del marco del *Geoforo*, como ya hemos apuntado varias veces a lo largo de nuestro discurso, definen el carácter de nuestra investigación y esperamos que resulte una contribución a la misma. Pero asimismo, es necesario poner en relación todo este contexto con el del Proyecto BOSEVA. Ya hemos introducido someramente en qué consiste el mismo y haremos más referencias en adelante, pero es importante indicar en este punto que es un proyecto que busca relacionar tres experiencias en Bogotá (Colombia) La Serena y Coquimbo (Chile) y Valencia (España) que tienen puntos en común y divergencias. Si bien todavía no se ha aplicado la experiencia en Bogotá, tenemos unos resultados generales en Chile, transmitidos en un documento Word de manos del profesorado local, en los que nos detendremos de forma sucinta.

Los dossiers BOSEVA fueron aplicados, en el caso de Chile, en dos colegios urbanos y mixtos durante el mes de diciembre del año 2012. Fueron los colegios “Albert Einstein” de la ciudad de La Serena y “Francis School” de la ciudad de Coquimbo. Ambos establecimientos educacionales imparten enseñanza básica y media, es decir abarcan los cursos de 1º año de enseñanza básica a 4º año de enseñanza media, bajo la modalidad particular subvencionada. También ambos colegios han obtenido en estos últimos años la excelencia académica certificada por el Ministerio de Educación de Chile. El contacto formal con los colegios se realizó a través de la Dirección de la

carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena. En cuanto a la aplicación de la guía (dossier BOSEVA), se dedicaron para ello cuatro horas de clases pedagógicas.

Por lo que respecta a la experiencia en la “Francis School”, el dossier fue aplicado a 15 alumnos y alumnas de 2° medio A, a cargo de la profesora Ximena Cortés Quezada. Se pudo apreciar una actitud muy positiva, de mucho interés por parte de los estudiantes por dar respuesta prolija a las preguntas expuestas en el cuestionario. Esto se manifestó en la dedicación que ellos invirtieron en términos de tiempo, esfuerzo detectado y preguntas formuladas por los estudiantes para desarrollar de la mejor manera posible todas las temáticas expuestas.

Entre los factores positivos detectados que motivaron el interés de los estudiantes se puede señalar lo relativo de las preguntas respecto a sus propias vivencias. En este sentido las preguntas más atractivas y motivadoras fueron las relacionadas con la familia, tales como: los tiempos dedicados al trabajo, a la distracción, lugares de trabajo de sus padres; preguntas vinculadas con la interpretación de gráfica de usos del suelo en un área urbana y preguntas asociadas a temas del entorno geográfico cercano.

Se advirtieron algunos problemas de homologación de términos propios de la jerga española, que para los alumnos les fue difícil relacionar con conceptos locales, para lo cual se procedió a su definición para que pudiesen dar respuesta a estas preguntas en cuestión. Otra dificultad fue la diferente clasificación de algunos conceptos económicos entre la realidad Española y Chile, por ejemplo el Cesante es clasificado en Chile por los organismos oficiales como el INE (Instituto Nacional de Estadísticas) dentro de la Población Económicamente Activa.

En cuanto al colegio “Albert Einstein”, el material fue aplicado a 16 alumnos y alumnas de 8° de Básico, a cargo de la profesora Margot Loyola Silva. Se pudo apreciar una actitud muy positiva y

participativa por parte de los estudiantes, aspecto que pudo observarse en las respuestas de los estudiantes, creativas y reflexivas. Entre las dificultades observadas en cuanto al instrumento y su aplicación puede mencionarse el hecho de que algunas preguntas y actividades se presentan algo extensas, aun si se hace por etapas. Para evitar cansancio se sugiere dedicar más horas de clases para su implementación. Asimismo, existió dificultad en los estudiantes para entender instrucciones y desarrollar actividades. Esta situación no es ajena a nuestra realidad, ya que refleja el gran problema que se tiene a nivel nacional que es la escasa comprensión en lectoescritura que evidencian los estudiantes chilenos.

Por otra parte, se destaca de forma sobresaliente la temática trabajada, “*el Ocio y Tiempo Libre*” ya que tanto para el alumno como para el docente se convierte en un tema novedoso, cercano a los estudiantes, pertinente a sus intereses y preocupaciones y que no necesariamente es trabajado de forma sistemática en nuestras Escuelas. También es destacable, desde el punto de vista pedagógico, la gran variedad de habilidades sociales, geográficas que intenta desarrollar y medir el instrumento.

Entre las sugerencias a aportar, se plantea la necesidad de explicitar instrucciones más claras de encabezamiento de algunos ítems, ya que en varios de ellos esto se presta para diferentes interpretaciones entre los alumnos, generando en algunos casos confusión. Cabe también contextualizar ciertos términos lingüísticos utilizados en el cuestionario que son válidos en España y que no se comprenden en otras realidades locales¹³; así como desarrollar la temática en

13 Por ejemplo, los conceptos “jubilado”, “parado” y “asalariado” son términos que en La Serena hubieron de ser cambiados. El primer borrador del Dossier fue realizado por el profesor Xosé Souto, modificado de acuerdo a la realidad en La Serena, y también adaptado al contexto de Picanya por el profesor Santos Ramírez, especialmente por lo que respecta a la clasificación de los sectores del trabajo, distintos en Chile respecto a España. El modelo de Dossier para La Serena puede ser consultado en los *Anexos*, número 2.

paralelo con otros subsectores de aprendizaje, con el fin de asegurar fijación de las temáticas en los estudiantes, posibilitando además las múltiples miradas que los profesores también pueden aportar.

Como se ha visto, el proyecto BOSEVA pretende aunar realidades locales muy alejadas entre sí que comparten características generales. Es lo que llamamos, recordemos, *problemas glociales*: problemas globales que se materializan de forma local. Nos hemos detenidos a hablar aquí, someramente, del caso chileno; y en el presente TFM expondremos de forma más amplia y detallada el caso valenciano. Ambas experiencias tienen su relación con el espíritu del *Geoforo* y el interés por estudiar la realidad cotidiana para transformar la realidad educativa.

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS

Llegados a este punto y repasados los antecedentes del presente TFM, definiremos el problema y formularemos la hipótesis que pretendemos demostrar en el mismo. El problema viene expresado en tres interrogantes interrelacionados con el marco interpretativo presentado.

Problema de investigación y preguntas relevantes

Así pues, podríamos acercarnos al problema a trabajar con ayuda de las siguientes preguntas:

- ¿Existe una conexión lógica y consecuente entre los contenidos de Geografía que se imparten en la ESO y la realidad cotidiana que viven los alumnos?
- ¿Son los conceptos de población activa y la concepción del trabajo humano rigurosos y precisos, alcanzando a definir la realidad sociocultural que viven los alumnos de la ESO?

- ¿Es posible mejorar la enseñanza de la Geografía del trabajo a través de la exploración de las ideas de los alumnos y la aplicación de la innovación educativa por parte del profesorado?

En consecuencia, el problema lo podemos definir de la siguiente manera: el estudio del mundo del trabajo, en el sistema escolar, se aleja de la percepción social que tienen los alumnos sobre dichas actividades, lo que genera un distanciamiento del saber escolar del saber social. Si la escuela debe ser maestra de la vida y preparar a los alumnos para ser ciudadanos en el mundo, esta distancia supone un claro obstáculo para la consecución de estos fines.

Hipótesis y procedimientos de investigación

La hipótesis o idea central en torno a la cual gira este TFM es que el concepto de población activa es impreciso e incluso discriminatorio, pues no coincide con la realidad cotidiana y obvia el servicio a la sociedad que prestan las amas de casa, los voluntarios y los jubilados; amén del fenómeno de la economía sumergida.

Por tanto debemos buscar una alternativa, que será llevada adelante por los protagonistas de la acción educativa: los docentes y los alumnos. La conceptualización de la población activa es especialmente simplista y no permite que el alumno lo pueda encajar en su vida diaria, reduciendo a su mínima expresión una realidad notablemente compleja. Los recientes estudios interdisciplinarios de economistas, sociólogos, antropólogos y geógrafos buscan precisamente adecuar los conceptos a las nuevas realidades sociales, que también tiene su reflejo en las modificaciones estadísticas de la población laboral en España.

Es por ello que existe un divorcio entre la cotidianidad de los alumnos y el contenido del currículum, la enseñanza y el saber

escolar. No hay una coincidencia entre los contenidos que aparecen en los materiales didácticos y libros de texto, basados en el saber epistemológico oficial acerca de los conceptos concretos de población activa y trabajo en general, con la realidad social que viven los alumnos de la ESO cada día.

Por otra parte, hay profesores que, con una formación inicial y permanente adecuada y un compromiso con la innovación educativa, pueden conectar con esta cotidianeidad de los alumnos a través de la enseñanza escolar.

Con estos presupuestos teóricos nos hemos enfrentado a la práctica, desarrollándola para comprobar si esta hipótesis es cierta. La investigación, que consistió, como ya se ha dicho y se precisará con más detalle en adelante, en la grabación de diversas sesiones de aula en vídeo y de la realización del dossier del proyecto BOSEVA¹⁴, trabajando sobre la base de dos grupos experimentales y dos de control; siendo la diferencia que los grupos de control trabajaban con los materiales didácticos habituales (libros de texto¹⁵) con una metodología más transmisiva; y los experimentales usando el dossier BOSEVA.

En el momento de iniciar la investigación, había ciertas conjeturas y premisas que sirvieron de punto de partida acerca de cómo iba a desarrollarse la experimentación:

- En primer lugar, consideraba que los profesores que aplicaban el dossier del proyecto BOSEVA garantizarían una enseñanza constructiva e innovadora que proporcione un aprendizaje significativo a los grupos experimentales.

¹⁴ Ver en *Anexos* ejemplares de dicho dossier, documentos 2 y 3.

¹⁵ Concretamente, el manual de Vicens Vives para 3º de la ESO reseñado anteriormente y cuya referencia puede encontrarse en el apartado *Bibliografía*.

- Consecuentemente, los grupos experimentales obtendrían mejores resultados en comprensión y aprendizaje de la geografía del trabajo con la aplicación del Proyecto Iberoamericano respecto a los grupos de control, que utilizarán el modelo habitual propuesto en los libros de texto.
- Así, los grupos experimentales llegarían a una valoración más profunda de los grupos sociales generalmente discriminados o infravalorados por su labor -amas de casa y estudiantes- que no es considerada “trabajo”. Especialmente por lo que se refiere a la variable de género.
- También consideramos que la toma de conciencia sobre el papel que cada grupo ejerce en la sociedad y la necesidad de educar a los alumnos en un modelo más equitativo y justo para fomentar la igualdad y la educación en democracia y ciudadanía, sería más notable en los grupos experimentales que en los de control.

Con todo, a lo largo de toda la investigación empiezan a sucederse nuevas experiencias, observaciones y resultados que obligan a modificar los postulados iniciales, así como a ser flexibles con la hipótesis, que no podemos expresar utilizando términos absolutos ni negativos. No pueden atacarse conductas, praxis ni opiniones en el entorno escolar, sino que, en caso de que éstos se vislumbren, debemos señalar ámbitos de mejora. Asimismo expondremos los datos que obtenemos y las modificaciones a lo largo de la investigación dejando abierta la revisión de la hipótesis establecida.

Los primeros planteamientos de la investigación pretendían centrarse exclusivamente en la **praxis docente**, haciendo una distinción entre aquellos profesores que aplicaban la innovación educativa y aquellos que optaban por una metodología más transmisiva en el aula. Muy pronto esta simple perspectiva se reveló pretenciosa y poco amable con el profesorado, pues las circunstancias de cada centro, entorno sociocultural y composición de las aulas son demasiado variados y

dependientes de situaciones aisladas y particulares. Por lo que hubiese sido no sólo injusto, sino de poco rigor científico, el pretender hacer una división maniqueísta entre innovación y transmisión, entre aprendizaje significativo y transmisivo, y por ende, entre “buenos” y “malos” profesores. Esta visión no es consecuente con la realidad, por lo que se descartó casi de inmediato hacer una investigación sobre esta premisa.

Sin embargo, sí era factible observar la praxis docente en el aula y extraer conclusiones pertinentes. Por circunstancias relacionadas con el tiempo disponible, sólo fue posible asistir y grabar en vídeo las sesiones de aula de dos de los grupos experimentales. Esta inicial carencia fue compensada con la colaboración del profesorado de los demás grupos, que facilitaron datos, a través de entrevistas no estructuradas sobre la praxis llevada a cabo en el aula y siempre aportando el material didáctico empleado en el aula.

Aunque se había tomado como variable la praxis docente, lo cierto es que también resultó evidente, muy pronto, que no era suficiente para lo que se pretendía con la presente investigación. Tanto más cuanto la **aportación de los alumnos** se mostró relevante e interesante en este aspecto. Los alumnos, como protagonistas de su educación, motivación de toda enseñanza y sujetos de todo aprendizaje, no podían ser excluidos de una investigación que pretende ser útil para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Por ello, a la observación y análisis de la praxis docente pronto se añadió la necesidad de observar y analizar también las reacciones y aportaciones de los alumnos, por su riqueza y variedad y porque nos revelan la cotidianidad del alumnado. Si queremos destinar la investigación a la mejora de la educación y los protagonistas de las mismas son los alumnos, si, además, pretendemos comunicar el contenido epistemológico y el material didáctico con la realidad cotidiana de los alumnos, ellos, sus vivencias y sus saberes previos son indispensables para la mejora de la educación y la enseñanza en Geografía.

Además de la praxis docente y de las aportaciones de los alumnos, un tercer ámbito que podíamos añadir a la investigación era en el **análisis de los materiales didácticos**. Como ya hemos expresado anteriormente, la extensión requerida por el TFM no permite hacer un análisis exhaustivo del dossier BOSEVA en sí, ni tampoco del contenido del libro de texto (Vicens Vives) empleado en los grupos de control. Pero sí es posible tomar extractos de ejercicios realizados por los alumnos a modo de ejemplo para los ámbitos de trabajo, y así, al tiempo que se analizan las respuestas de los alumnos, se hace un análisis del material didáctico y de su adecuación para tratar el problema que estamos investigando.

Otras consideraciones que se han querido tomar en cuenta a lo largo de la investigación han sido, en primer lugar, la aspiración de realizar una investigación útil que permita renovar la práctica docente y la revisión de conceptos obsoletos respecto a la Geografía de la población y del trabajo. Después del desarrollo de la investigación, la lectura de bibliografía y el estudio del Máster, esta aspiración se mantienen.

Además, por otra parte, durante un tiempo se consideró la vertiente cuantitativa de este trabajo, mediante la posible cuantificación de los resultados de los alumnos tanto en los grupos experimentales como de control, concretamente respecto de las calificaciones del dossier del proyecto y los exámenes. Pero las diferencias entre grupos y praxis docentes obligaron a la modificación de esta consideración inicial, debido a que los profesores participantes en la investigación optaron por no realizar exámenes, sólo puntuar para calificación los dossiers, pero basándose en criterios de cumplimiento de las tareas y participación en clase, por lo que es complejo establecer una cualificación numérica. Finalmente, se ha optado por cuantificar únicamente los resultados del cuestionario final pasado a todos los grupos.

Otra de las intenciones iniciales previstas en un primer instante fue focalizar la investigación en la variable de género (trabajo femenino y amas de casa). Como se ha ido exponiendo ya, dejando a un lado otras realidades que podrían haberse considerado, pero que se han descartado por su escasa o nula presencia en los entornos estudiados (trabajo infantil), o que parecían demasiado difusos en relación al tema tratado (ocio), decidimos que dicha investigación carecía de objetivo específico. En efecto, después de la observación de aula y constatar la variedad de experiencias y resultados, la variable de género por sí sola no era suficiente para documentar la gran cantidad de información obtenida, por lo que se convirtió en una de las variables analizadas. Se incluyó la del ocio, que había sido desestimada en un primer momento, porque los alumnos respondían de forma favorable y activa a este tema, por resultarles agradable y familiar, así como el trabajo en general.

También, en un primer momento, se consideró contrastar los resultados obtenidos en la investigación de los centros de Picanya, Tavernes de la Valligna, Tavernes Blanques y Algemés con los realizados por los otros participantes del Proyecto en La Serena (Chile) y Bogotá (Colombia). Sin embargo, también esta posibilidad hubo de ser descartada, en primer lugar, porque alargaría en demasía el contenido deseable para un TFM, y en segundo lugar porque no todos los centros llevaron a cabo simultáneamente la investigación, de hecho, no habían dado inicio a ésta cuando sí se estaba llevando a cabo en Valencia; amén de que las realidades de Colombia y Chile son demasiado dispares de la de Valencia y por ello, cabría un análisis más concienzudo de cada caso y dejar sus contrastes con los otros ejemplos para un trabajo más desarrollado, como una tesis doctoral. Por lo que el presente TFM se centrará únicamente en el caso valenciano.

Por último, dos consideraciones finales que se asumieron en un principio y que, actualmente, al término de la investigación, se

mantienen. La primera es que cabe dejar las puertas abiertas para la ampliación del estudio de las variables no abarcadas por la presente investigación. Y la segunda es una segunda aspiración que se complementa con la que ya se ha expresado: que este TFM suscite, al menos, una reflexión para la renovación del marco teórico en este campo.

Muestra de sujetos que intervienen en la investigación

Como se ha comentado, se ha buscado un contraste entre grupos experimental y control. Hemos tratado que la muestra sea lo más equilibrada posible, sin embargo, las circunstancias y el contexto han condicionado notablemente la naturaleza y características de la muestra. Más adelante desarrollaremos con mayor detalle los pormenores de esta muestra, por de pronto, presentamos una tabla con los sujetos principales de la investigación.

Aunque este agradecimiento se reiterará de nuevo a lo largo del trabajo como corresponde al mérito de los colaboradores, quiero agradecer la colaboración de los profesores del grupo Gea-Clío Santos Ramírez y Josep Císcar; y la de la profesoras Cristina Sapiña, todos ellos a cargo de los grupos experimentales que forman parte de la presente investigación. Del mismo modo, agradecemos sinceramente, también, la ayuda prestada por las profesoras de los grupos de control, María José Vinyoles y Victoria Sáiz (Algemés y Tavernes Blanques, respectivamente), ya que la aportación de los datos y el pase de cuestionarios efectuados a sus grupos nos han permitido verificar y modificar las hipótesis iniciales.

Tabla 1: Muestra de sujetos que intervienen en la investigación

Grupos Experimentales	Alumnos y profesores	Grupos Control	Alumnos y profesores
IES Picanya (2 grupos)	15 y 21 alumnos 1 profesor	IES Algemesí	15 alumnos 1 profesora
IES Tavernes Vallidigna	15 alumnos 1 profesor	IES Tavernes Blanques	28 alumnos 1 profesora
IES Tavernes Blanques	26 alumnos 1 profesora		

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Tavernes Blanques los dos grupos (uno control y otro experimental) no hemos tabulado tantos cuestionarios, pues para comparar sólo aceptamos 15 ejemplares en cada caso, como indicaremos posteriormente.

Por lo que respecta a los profesores pertenecientes al grupo innovador Gea-Clío -Santos Ramírez y Josep Císcar- se esperaba que aceptaran colaborar y trabajar con los materiales de BOSEVA en sus clases, ya que se trata de personas comprometidas con la innovación educativa, a las que igualmente reiteramos nuestro agradecimiento por su valiosísima contribución. Dedicaremos al menos unas líneas a contextualizar el marco del proyecto Gea-Clío para luego proseguir con la muestra de sujetos.

El proyecto Gea-Clío¹⁶ nace en el año 1988 con la intención de innovar en la enseñanza de la Geografía y de la Historia, tanto desde la propia práctica, como desde la activa colaboración con asesores externos (centros de profesores y universidades) para la elaboración de unidades didácticas alternativas a los rutinarios libros de texto. Así pues, dicho Proyecto tiene en su haber una serie de unidades

¹⁶ SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M., Los proyectos de innovación didáctica: el caso del Proyecto GEA-CLÍO y la didáctica de la geografía e Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 13. Universitat de València, 1999, 55-80.

didácticas como respuesta a grandes problemas sociales y ambientales de la humanidad -llamados *problemas escolares*- que son objeto de estudio. La ordenación de actividades propuesta trata de analizar si es posible hacer reflexionar mediante la argumentación frente a la superficialidad de la información transmitida por los medios de comunicación de masas. Ante todo, el proyecto trabaja con las *concepciones espontáneas*, que se define como un conjunto de conceptos -a veces erróneos, a veces insuficientes- propios del pensamiento de los alumnos en función de un problema concreto. Realmente no son espontáneas, están mediatizadas por los medios de comunicación, pero ante todo no son fruto de un estudio programado. Con este tipo de conceptos es con los que vamos a trabajar también en el presente TFM. En esta línea, las unidades del proyecto Gea-Clío proponen un análisis teórico y conceptual sobre el objeto de estudio a la par que una pequeña investigación sobre las dificultades prácticas que aparecen en su puesta práctica en el aula.

Así pues, desde los mismos inicios del Proyecto, se conectó con un grupo de profesores que voluntariamente decidieron innovar en sus aulas con la ayuda de unos materiales diferentes. Por lo tanto, al igual que otros grupos de trabajo, Gea-Clío ha desarrollado una metodología que les ha permitido -a los profesores integrantes y a quienes aplican en el aula sus materiales publicados en forma de Unidades Didácticas- resolver problemas prácticos en sus aulas. Y desde aquí, se ha generado una cultura escolar que puede aportar datos y argumentos básicos para valorar la incidencia real de un trabajo, así como la mejor explicación escolar de los problemas sociales y ambientales.

Resumimos, por tanto, brevemente, las tesis que apoyan la concepción del grupo Gea-Clío, para entender el espíritu que lo anima y que es seguido en el presente TFM: la difusión de las innovaciones debe realizarse dentro del contexto de grupos de trabajo críticos con la situación educativa actual; que propongan analizar los

esquemas cotidianos de los alumnos y sean capaces de formular una metodología de actividades de aprendizaje para profundizar y mejorar la comunicación y explicación de los problemas percibidos.

Recapitulando, ¿por qué hemos escogido esta muestra, que hemos presentado aquí? En primer lugar, nos ha parecido una muestra completa y variada; hemos analizado, en total:

- Seis grupos de alumnos pertenecientes a cuatro IES de la provincia de Valencia.
- De los cuales, tres son experimentales y dos de control.
- Formados por alumnos de 2º y 3º de ESO de entre 13 y 15 años de edad.
- Contando con la colaboración de profesores que combinan técnicas innovadoras junto con el material experimental del proyecto BOSEVA; y profesores que trabajaban el currículum didáctico con libros de texto y materiales seleccionados de otras fuentes, con técnicas más transmisivas.
- Trabajo en entornos diversos con grupos variados: centros enclavados en barrios de clase media y también centros en entornos más humildes; composición social diversa en el aula, grupos de mayoría más humilde y extranjera, grupos de mayoría de clase media.
- Combinación de diversas metodologías para la toma de muestra: grabación en vídeo, cuaderno de la investigadora, dossier de tareas del alumno, cuestionarios, entrevistas informales con los profesores.

Todo ello nos hace pensar que la muestra tomada ha sido lo suficientemente amplia y diversa como para ser representativa para nuestra investigación. Con todo, insistimos en que los resultados obtenidos de la misma no pueden, en modo alguno, ser extrapolados a otros contextos ni situaciones. Simplemente se trata de una

contribución que pretende informar sobre el panorama educativo en unas determinadas circunstancias para que sirva de orientación a la mejora educativa.

Algunos obstáculos se han interpuesto en la toma de muestras; como ha sido la imposibilidad de grabar la totalidad de las sesiones de clase en todos los centros; en Algemés, porque la secuencia didáctica dedicada a la geografía del trabajo se había finalizado meses atrás, cosa que se ha compensado con la consulta a la profesora y el libro de texto empleado; en Tavernes Blanques, hubo dificultades circunstanciales para que la investigadora pudiera estar presente y se ha optado por facilitar a la misma las tareas de los alumnos y las explicaciones de las profesoras. Pero creemos haber obtenido una muestra lo suficientemente variada y diversa como para ser representativa en el marco en que hemos trabajado.

SEGUNDA PARTE: LAS APORTACIONES EMPÍRICAS DEL TFM

La estructura del apartado de esta segunda parte se corresponde con tres capítulos que dedicaremos a la *descripción de los datos*. Dentro de este mismo apartado, abordaremos en primer lugar una *descripción de la muestra*, dentro de la cual procederemos a una adecuada *contextualización de los centros, de los profesores, de los alumnos y de las asignaturas*. Ello nos permitirá definir y conocer los entornos en los cuales hemos trabajado para la obtención de dicha muestra para el correspondiente *tratamiento de la información*. En segundo lugar, de acuerdo con la metodología de análisis cualitativo que va a ser el predominante y definitorio de nuestra investigación, presentaremos las *categorías* en las cuales vamos a clasificar los datos obtenidos, que nos facilitarán la *presentación de los mismos*. Hemos realizado un capítulo específico para presentar los resultados comparativos de todos los centros, pues entendimos que era preciso obtener algunos resultados generales sobre los conceptos y habilidades aprendidas.

Esta parte va a ser, con diferencia, la más extensa de nuestro TFM, pues es donde aspiramos a concretar en evidencias empíricas nuestras aspiraciones teóricas. Además con el capítulo de *datos comparativos* hemos querido confirmar que después de un proceso de innovación existen unos resultados tangibles, que se pueden verificar a través de pruebas externas, realizadas cuando ya ha pasado un tiempo de la experiencia de innovación. Además nos permitirá verificar que el profesorado en cualquier metodología utilizada es clave para el aprendizaje del alumnado, como se indicará en su momento.

3. EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la presente investigación es, como ya se ha ido anunciando, impugnar el concepto de población activa y en consecuencia, la discriminación de la población no activa por el uso

de este mismo concepto. Para ello, una parte del trabajo consistirá en presentar un informe sobre la experiencia de aplicación en el aula del Proyecto de Educación Geográfica Iberoamericana y su contraste con grupos de control. Con ello se pretende comprobar si los alumnos alcanzan un mayor nivel de comprensión del trabajo como valor.

Descripción de la muestra

Para la toma de la muestra a la hora de realizar la investigación presente, se recurrieron a diversas metodologías, todas ellas pertenecientes al campo de la investigación cualitativa, que, como hemos indicado, es la naturaleza de nuestra investigación. Estas metodologías empleadas, en las que hemos incidido y seguiremos incidiendo, son diversas y en este apartado tan sólo las describiremos rápidamente. En primer lugar, la *grabación de sesiones de vídeo*¹⁷ en el aula para captar con fidelidad las actitudes y reacciones de alumnos y profesores a los temas tratados, con la subsiguiente *transcripción y análisis de las intervenciones* más relevantes para la investigación. En segundo lugar, *análisis de los materiales* generados por los alumnos durante el transcurso de las sesiones, que corresponden al dossier del proyecto BOSEVA, del cual hemos hecho una selección de cuestiones relevantes. En ambos casos de análisis hemos recurrido a la habitual *categorización de los resultados* para su mejor clasificación y comprensión.

Otros métodos de investigación cualitativa que hemos empleado han sido las *entrevistas informales* y los *cuestionarios abiertos* para evaluar los recuerdos de los alumnos; que se distribuyeron tres meses después de finalizar la investigación tanto a grupos de control como experimentales, para poder analizar tanto los conocimientos de unos al respecto; como los recuerdos de los otros.

¹⁷ En previsión de las posibles dificultades que pudieran surgir a la hora de solicitar permiso para poder grabar en el aula, y considerando que todos los alumnos filmados eran menores de edad, se elaboraron unas autorizaciones formales para los padres de los alumnos. Un ejemplar de esta autorización de puede consultar en los *Anexos*, número 1.

Así pues, la investigación combina estas diferentes técnicas con el objetivo de abarcar diversas realidades para que dicha muestra fuese lo más completa y representativa posible, siempre de acuerdo a las limitaciones y restricciones espacio-temporales que un TFM requiere. Ya hemos esbozado anteriormente algunos aspectos de este proceder, pero ahora entraremos en mayor detalle. Los centros analizados -todos ellos situados en la provincia de Valencia- y la metodología empleada, en su mayor parte cualitativa, han sido los siguientes:

IES “Enric Valor” de Picanya

Colaboración: Profesor Santos Ramírez

Grupos analizados: 2º ESO B (21 alumnos) y A1 (15 alumnos).
De entre 13 y 15 años de edad.

Categoría: Experimental

Asignatura: Educación para la Ciudadanía.

Material de trabajo: Dossier del Proyecto para la Educación Geográfica Iberoamericana (BOSEVA), completado con materiales locales por el profesor.

Metodología empleada:

- **Grabación en vídeo** de la totalidad de sesiones de clase. Éstas tuvieron lugar los días 13, 20, 27 de febrero y 6 y 13 de marzo de 2013.
- Simultáneamente, anotación de observaciones relevantes en el **cuaderno de la investigadora**.
- Análisis de las respuestas y tareas aportadas por los alumnos.
- Al final de la investigación, pase de un **cuestionario** para comprobar los recuerdos de los alumnos.

Contextualización del centro y los alumnos:

El IES “Enric Valor” de Picanya está enclavado en un barrio de adosados en el exterior de este municipio valenciano. Las

instalaciones son un tanto antiguas pero completas y muy bien dotadas, rodeadas de barrios de adosados y frente al CEIP “Baladre”. Ello determina que la mayoría de los alumnos que han participado en la investigación proceden de una extracción social de clase media, lo que condicionará de forma notable los resultados del estudio, el análisis de caso y también las percepciones y opiniones de los alumnos.

La composición del alumnado de los dos grupos analizados es, en su mayoría, procedente de familias de clase media y en general observan buena conducta y colaboración e interés en clase, salvo algunas escasas excepciones de alumnos conflictivos que optan por no colaborar o por interrumpir el discurrir de la sesión.

Contextualización del profesor y la asignatura:

El profesor Santos Ramírez es miembro del grupo de renovación pedagógica Gea-Clío y por tanto, está desde hace mucho tiempo comprometido con la innovación educativa y con el aprendizaje significativo. En el IES “Enric Valor” de Picanya tiene a su cargo, en el momento de la toma de la muestra, las asignaturas de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, y Educación para la Ciudadanía en los grupos de alumnos ya mencionados.

Su praxis docente consiste en buscar la implicación de sus alumnos a través de su experiencia cotidiana -tanto la propia como la de ellos-. Además, hace constantes alusiones a temas ya trabajados en el aula para refrescar la memoria a los alumnos; así como a temas candentes de la actualidad. Recomienda a menudo que los alumnos consulten en casa ciertos temas, preguntando a sus familiares, padres y hermanos.

En este caso, la muestra no se tomó, como cabría esperar, durante las sesiones de la asignatura de Ciencias Sociales, sino durante las de Educación para la Ciudadanía. El profesor lo justificó argumentando que, dado que se iba a aplicar el dossier del Proyecto Geográfico Iberoamericano como material didáctico durante las sesiones, tenía mayor libertad, flexibilidad y comodidad para trabajarlo en las sesiones de Ciudadanía que en las de Ciencias Sociales, donde el

ritmo de su programación personal le dejaba menor margen de actuación.

Se optó por desarrollar el dossier BOSEVA en el aula y tan sólo se encomendaban unas pocas tareas para casa que, en cualquier caso, debían completarse durante la clase.

IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna

Colaboración: Profesor Josep Císcar

Grupos analizados: 2º ESO B (15 alumnos).
De entre 13 y 15 años de edad.

Categoría: Experimental

Asignatura: Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

Material de trabajo: Dossier del Proyecto para la Educación Geográfica Iberoamericana (BOSEVA), completado con materiales locales por el profesor.

Metodología empleada:

- **Grabación en vídeo** de la totalidad de sesiones de clase, a excepción de dos por solapamiento con sesiones en Picanya. Éstas tuvieron lugar los días 4, 7, 11, 14 y 21 de marzo de 2013.
- Simultáneamente, anotación de observaciones relevantes en el **cuaderno de la investigadora**.
- Análisis de las respuestas y tareas aportadas por los alumnos.
- Al final de la investigación, pase de un **cuestionario** para comprobar los recuerdos de los alumnos.

Contextualización del centro y los alumnos:

El IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna está enclavado en la zona exterior de este municipio valenciano. Las instalaciones son modernas, ubicadas junto al polígono industrial. Ello determina que la mayoría de los alumnos que han participado en la investigación proceden de una extracción social de clase media-baja, lo que

condicionará de forma notable los resultados del estudio, el análisis de caso y también las percepciones y opiniones de los alumnos. La composición del alumnado de los dos grupos analizados es, en su mayoría, procedente de familias de clase media-baja, muchos proceden de familias inmigrantes y otros son repetidores o tienen problemas para adaptarse e integrarse en el aula. En general, la conducta de los alumnos es errática, habiendo momentos en que colaboran aportando su trabajo personal y momentos en que no prestan atención e incluso interrumpen y dificultan el transcurrir de la clase. A excepción de unas pocas alumnas que han cumplimentado algunos ejercicios del dossier en casa, el resto del grupo no presenta iniciativa alguna a la hora de preparar las tareas en casa; prefiriendo muchos ir realizándolas durante el transcurrir de la clase. Algunos no han participado de ninguna manera, lo que ha imposibilitado tomarlos como parte de la muestra.

Contextualización del profesor y la asignatura:

El profesor Josep Císcar también es miembro del grupo de renovación pedagógica Gea-Clío y por tanto, está desde hace mucho tiempo comprometido con la innovación educativa y con el aprendizaje significativo. En el IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna tiene a su cargo, en el momento de la toma de la muestra, la asignaturas de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, y la materia optativa “El Taller del Geógrafo y el Historiador” en el grupo de alumnos ya mencionado. Se optó por entregar el dossier completo a los alumnos antes del inicio de las sesiones de grabación, para que los alumnos fueran conociendo el material, familiarizándose con él, observando la secuencia didáctica y sus tareas, y para que fueran realizando lo que podían hacer solos. Sin embargo, cuando se recogieron los dossiers unas pocas semanas antes del inicio de las sesiones de grabación, se comprobó que prácticamente ningún alumno había abordado las tareas, y los pocos que sí habían trabajado algo el dossier, lo habían hecho de forma superficial e incompleta. Ello reveló de entrada que era un material complejo y que los alumnos necesitaban una guía para realizarlo.

IES “Tavernes Blanques” de Tavernes Blanques

<i>Colaboración:</i>	Profesoras Victoria Sáiz (Grupo Control) y Cristina Sapiña (Grupo Experimental)
<i>Grupos analizados:</i>	3º C y 3º D ESO. De entre 13 y 15 años de edad.
<i>Categoría:</i>	1 Grupo Experimental y 1 Grupo Control
<i>Asignatura:</i>	Ciencias Sociales: Geografía e Historia.
<i>Material de trabajo:</i>	<i>Grupo Experimental:</i> Dossier del Proyecto para la Educación Geográfica Iberoamericana (BOSEVA), completado con materiales locales por el profesor. <i>Grupo Control:</i> Contenidos del currículum oficial de la ESO, uso del libro de texto y materiales personales aportados por la profesora.

Metodología empleada:

- Análisis de las respuestas y tareas aportadas por los alumnos.
- Al final de la investigación, pase de un **cuestionario** para comprobar los recuerdos de los alumnos.
- Observación indirecta de las aulas¹⁸.

Contextualización del centro y los alumnos:

El centro tiene al lado unos pisos de alquiler social, normalmente destinados a gente de baja extracción social, lo que condiciona, naturalmente, la composición de las aulas.

En el **grupo control**, cabe destacar que se trata de un grupo con

¹⁸ Como se explicará, en el caso de los centros de Tavernes Blanques y Algemesí se ha realizado una observación indirecta, ya que por circunstancias personales de la investigadora y el profesorado colaborador, así como de los grupos analizados, la investigadora no ha podido estar presente. Por ello, en el caso de Tavernes Blanques hemos contado con la ayuda de un profesor que nos ha transmitido sus conclusiones junto con las de las dos profesoras a cargo de los grupos, y en el caso de Algemesí ha sido también la profesora del grupo quien nos ha informado de la rutina de clase.

enseñanza en valenciano, que generalmente es escogido por un perfil de padres con -al menos en opinión de la profesora- mayor interés y compromiso con la educación de sus hijos. Son padres que suelen tener un nivel de estudios mayor, y aun en el caso de que no sea así, tienen conciencia del valor de una buena educación y unos estudios superiores, queriéndolo para sus hijos; de ahí que muchos de estos alumnos asisten a actividades extraescolares. En general, se trata de buenos estudiantes.

Por lo que respecta al **grupo experimental**, destaca por ser un grupo de tercero de PIP, con algunos alumnos de origen extranjero. Sin embargo, dichos alumnos llevan viviendo en este entorno desde muy pequeños, por lo que su adaptación e integración es ya notable. En este grupo también hay algunos de extracción muy baja, procedente de las familias que habitan en los pisos de alquiler social cercanos. Estos alumnos tienen problemas familiares muy variados, pero están mezclados con alumnos de familias más estables.

Contextualización del profesor y la asignatura:

La profesora Cristina Sapiña, que está a cargo del grupo experimental, es también profesora del Proyecto Gea- Clío, y por tanto está concienciada con la innovación educativa. Tiene formación inicial en Psicología y posteriormente, en Geografía e Historia. Ha participado en diversos proyectos de innovación sobre la historia de género y el papel de la mujer en la Historia.

La profesora Victoria Sáiz, por su parte, ha participado en los programas de reforma de EE.MM de la Reforma desde el instituto de Quart de Poblet. Conoce muy bien las reformas y en algunas ocasiones ha colaborado con Gea-Clío, pero no ha continuado con el grupo.

IES “Sant Vicent Ferrer” de Algemésí

Colaboración: Profesora María José Vinyoles

Grupos analizados: 3º ESO C (15 alumnos).
De entre 13 y 15 años de edad.

Categoría: Control

Asignatura: Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

Material de trabajo: Contenidos del currículum oficial de la ESO, uso del libro de texto y materiales personales aportados por la profesora.

Metodología empleada:

- Entrevista informal con la profesora.
- Análisis del libro de texto.
- Al final de la investigación, pase de un **cuestionario** para comprobar los recuerdos de los alumnos.
- Observación indirecta de las clases.

Contextualización del centro y los alumnos:

El IES “Sant Vicent Ferrer” está situado en el centro del parque Salvador Castell, a medio camino entre barrios de clase media y barrios de clase más humilde. Sus instalaciones son ya antiguas, pues datan de la época del franquismo, y está modestamente dotado, ya que la mayoría de las aulas carecen de equipamiento informático y audiovisual.

Los alumnos que acuden a este centro son muy diversos, conviviendo alumnos de familias de clase media con alumnos de extracción social baja, inmigrantes y de etnia gitana, lo que da una gran diversidad a los grupos y ello tiene su representación en el grupo analizado.

Contextualización del profesor y la asignatura:

La profesora María José Vinyoles no forma parte de ningún grupo de renovación pedagógica, pero está concienciada con la innovación educativa. Sin embargo, a menudo el ambiente departamental o incluso la actitud de los propios alumnos se convierten en un

elemento disuasorio de esta intención innovadora. Durante mucho tiempo aplicó la innovación en el aula mediante materiales que fomentaban la inducción y el constructivismo, concretamente con materiales de la editorial Octaedro, perteneciente al grupo de renovación pedagógica Kairós. Con los años, sin embargo, se ha visto obligada a abandonarlos y a emplear el libro de texto de la editorial Vicens Vives, donde, según ella, ya estaba todo el trabajo de programación hecho, esto es: conocimiento terminado, acabado y listo para su transmisión.

A menudo ocurre que la no colaboración de los compañeros ni del centro se refleja en la resistencia de los alumnos a seguir un método y una pauta que luego no se repite en otros cursos ni en otras asignaturas, dejando al profesor innovador aislado y sin recursos.

Uno de los aspectos más complejos a abordar en el presente trabajo ha sido la selección de la información a tratar. La variedad y amplitud de la muestra tomada, así como la diversidad de aportaciones y reacciones en el aula, hacen que la cantidad de datos obtenidos sea inasumible para la extensión requerida de un TFM. Por ello, nos hemos visto obligados a acotar la información que se va a transmitir, ciñéndose a las categorías siguientes: población activa-trabajo, trabajo femenino-amas de casa, estudio y ocio, añadiendo la de economía sumergida.

Grabaciones en vídeo de las sesiones de aula¹⁹

Como ya hemos indicado anteriormente, para la grabación en vídeo que, recordemos, sólo tuvo lugar en los centros de Tavernes de la Vallidigna y Picanya, al tratarse de menores de edad, fue necesario elaborar autorizaciones estándar para que los padres conocieran y

¹⁹ Nuevamente, debemos transmitir nuestro más sincero agradecimiento a la abierta colaboración, implicación y participación personal de los profesores Santos Ramírez (Picanya) y Josep Císcar (Tavernes de la Vallidigna) que hicieron parte de esta investigación con sus aportaciones y orientaciones a los alumnos durante las sesiones de grabación.

autorizaran las grabaciones de sus hijos para la investigación²⁰. Sin embargo, esto pronto se reveló como problemático, puesto que en el caso del IES La Valldigna, donde sí se repartieron las autorizaciones, pocos fueron los alumnos que las devolvieron firmadas, por lo que tan sólo aquellos que las trajeron pudieron ser grabados en el vídeo, otros hubieron de permanecer de espaldas o fuera del ángulo de cámara.

Por lo que respecta al IES de Picanya, aunque se propuso igualmente la solución de las autorizaciones para evitar posibles reparos de los padres respecto a la grabación de menores, el profesor Santos Ramírez estimó que bastaba con consultar al director sobre la cuestión y grabar de espaldas a los alumnos. Aunque en algún momento el director del centro mostró algún reparo respecto a la grabación de los alumnos, finalmente no hubo ningún problema y se pudo realizar, manteniendo a los alumnos de espaldas a la cámara; con lo que la cuestión de los permisos estuvo zanjada.

A continuación vamos a categorizar los ítems que van a ser analizados por lo que respecta, en primer lugar, a los centros cuyas sesiones fueron grabadas en vídeo, reseñando tanto aportaciones del profesor como de los alumnos, e intercalándolo con anotaciones procedentes del cuaderno de la investigadora. Para ello realizaremos extracciones puntuales de estas aportaciones que tengan una relación directa con la categoría señalada. Son citas aisladas, pertenecientes únicamente a la sesión y al contexto mencionadas, pero no necesariamente se suceden cronológicamente, tan sólo se indica su pertenencia al contexto, a la categoría o si procede, al profesor, alumno o alumna²¹.

²⁰ *Anexos*, número 1.

²¹ Se ha creído oportuno hacer distinción entre alumnos y alumnas, pues la variable de género es relevante en este caso: las chicas suelen ser más maduras y perceptivas a estas edades que los chicos, y ambos sexos no suelen percibir estas cuestiones del mismo modo. Las conclusiones confirmarán si este supuesto es cierto para nuestro análisis de caso.

Como puntualización, especificar algunos incisos a considerar:

- De la cuarta sesión de 2º ESO B en el IES “Enric Valor” de Picanya, aunque fue grabada, no se han transcrito fragmentos relevantes al constar la sesión únicamente de explicaciones acerca de cómo rellenar cierto apartado del dossier, concretamente el de ocio y tiempo libre. Los frutos de esta sesión se contemplarán mediante el análisis de dichos dossiers.
- Como ya adelantábamos, la segunda sesión en el IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna no pudo ser grabada debido a su solapamiento con una sesión en Picanya, de modo que de la primera sesión (04/03/2013) se salta directamente a la tercera sesión (07/03/2013). Del mismo modo, los vacíos de información que se hayan podido generar por la falta de esta sesión se ven suplidos por el análisis de los materiales de los alumnos (dossiers). Además, la tercera sesión se inicia con una puesta en común de las conclusiones obtenidas en la segunda, lo que también contribuye a compensar la falta de grabación.
- La cuarta sesión en el IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna (11/03/2013) tampoco ha podido ser registrada en vídeo, en este caso, debido a un fallo técnico de la cámara que estropeó la grabación. Nuevamente, esta carencia se ve compensada no sólo con las aportaciones de los alumnos en sus dossiers, sino también con las anotaciones del cuaderno de la investigadora, que siguió tomando nota pese al fallo de la cámara.
- La séptima y última sesión en el IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna tampoco pudo ser registrada en vídeo debido a circunstancias personales de la investigadora y a la preferencia del profesor, con el que sin embargo, se tuvo una reunión posterior para debatir los resultados. Éstos se analizarán a través de los materiales.

- La investigadora, si bien ha revelado en este trabajo los nombres de los profesores colaboradores con la investigación por contar con autorización de los mismos y a modo de agradecimiento personal; ha optado voluntariamente por mantener en el anonimato a los alumnos, no sólo por discreción al tratarse de menores de edad, sino porque la cantidad de alumnos que forman la muestra ha hecho imposible registrarlos detalladamente. La identidad de los mismos, en última instancia, no se ha considerado relevante para la investigación.

4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

La enorme cantidad de datos que hemos recogido en las observaciones, entrevistas, cuestionarios y análisis de materiales didácticos implica un proceso de organización de los mismos, para que se puedan transformar en hechos que permitan verificar o refutar las hipótesis que hemos enunciado. Por esta razón hemos recurrido a la clasificación de los mismos en cinco categorías de análisis. Con ellas pretendemos responder a los objetivos que perseguimos con esta investigación: las relaciones entre ocio, trabajo, población activa y economía sumergida, con sus correspondientes variables como son las que corresponden al trabajo de las mujeres y jóvenes.

Como corresponde a toda investigación que emplee la metodología cualitativa, como es nuestro objetivo, es preciso catalogar los datos en función de unas categorías básicas para estructurar el contenido y analizar los resultados. De este modo, hemos buscado hacer una categorización lo más sencilla y escueta posible, ciñéndose a los temas tratados en el aula y surgidos en el análisis de los materiales. Todas las reacciones, opiniones y percepciones de alumnos y profesores se pueden englobar en estas cinco categorías. Todas vienen reflejadas tanto en las sesiones de clase como en los

materiales, salvo la quinta (economía sumergida), cuya presencia se limita tan sólo a las sesiones de aula en el IES “Enric Valor” de Picanya, no estando presente en ningún otro contexto. De ahí que tan sólo la veamos reseñada en dicho apartado y no en el resto.

Análisis de las sesiones de aula

Aunque ya las habíamos introducido nominalmente, a continuación presentamos una tabla con las cinco categorías reseñadas y una breve explicación de cada una, que será ampliada cuando abordemos con detalle los datos extraídos en cada una, recopilando luego la información relevante al final de cada apartado.

Tabla 2: Categorías de análisis de los datos

Categoría 1: población activa/trabajo	Definición de estos conceptos y qué encaja dentro de los mismos
Categoría 2: trabajo femenino/ amas de casa	¿Son las amas de casa población activa o no? ¿Sus tareas dentro del hogar son trabajo o no?
Categoría 3: estudio y trabajo	¿Los estudiantes trabajan? ¿El estudio es trabajo?
Categoría 4: ocio	Definición del concepto y disociación del mismo respecto al negocio
Categoría 5: economía sumergida	Definición del concepto

Fuente: Elaboración propia

Categoría 1: población activa/trabajo

Como adelantábamos en la tabla, esta categoría pretende definir tanto el concepto de población activa como el de trabajo y determinar su amplitud y sus límites. Ya hemos explorado lo que los manuales de Geografía humana -el saber oficial- dice acerca del tema. Ahora

exploraremos la percepción personal de los profesores y de los alumnos -el saber no oficial, escolar y social- respecto a este mismo concepto, extrayendo aquellas frases, diálogos e intervenciones en general que son interesantes para nuestra investigación.

Aunque ya se ha desvelado la identidad de los profesores, como creemos oportuno para agradecer la colaboración de los mismos, la de los alumnos, por razones obvias, se ha mantenido en el anonimato, siendo únicamente revelado, como ya habíamos adelantado, el sexo del alumno en cuestión, ya que pensamos que las percepciones de una mujer son distintas a las de un varón.

Las intervenciones aparecen separadas por una fila de asteriscos para indicar que han tenido lugar en instantes diferenciados de las sesión. Los paréntesis con puntos suspensivos indican la eliminación de fragmentos no relevantes para la investigación. La numeración y codificación de los nombres de los alumnos responde a una simple categorización y aparición cronológica, de ahí que algunos estén indicados como *Alumno1*, *Alumna2*, etc para indicar el turno de intervención.

Por razones de fidelidad a la realidad, se han reproducido las expresiones coloquiales enunciadas durante las grabaciones, así como otros idiomas -caso del catalán, empleado como lengua vehicular en el caso de Tavernes de la Valldigna, y los registros coloquiales del mismo, no normativos-.

IES “Enric Valor” de Picanya. Primera sesión: (13/02/2013) 2º ESO B

Profesor: (...) *¿Por qué hacemos esta investigación? La hacemos especialmente porque en estos momentos hemos visto que en los libros, cuando explican el concepto de trabajo y los de tiempo libre u ocio, hablan en plan general, pero muchas veces en un plan general que no determina lo que pasa a una persona en concreto, y también,*

que puede ser válido para una región, una ciudad o un país, pero para otro a lo mejor no lo es. (...) Hay algunos trabajos remunerados que se cobran a final de mes, otros trabajos no se pagan. (...) Lo que queremos es recoger información en diferentes lugares de España, en diferentes niveles educativos y en diferentes países del mundo para ver si este concepto que tenemos en los libros, global y macro, hay que cambiarlo, hay que volverlo a explicar, hay que volverlo a redefinir.

IES “Enric Valor” de Picanya. Primera sesión: (13/02/2013) 2º ESO A1

Profesor: (...) porque cuando vamos a un libro, ¿qué dice el libro? Trabajo es esto, ocio es esto, y tú lo estás leyendo y dices: esto en mi vida no ocurre, me lo han cambiado. Con lo cual estamos haciendo este trabajo para ver si podemos cambiar esos conceptos. (...) ¿Qué es una persona desempleada?

Alumno: Una persona que no trabaja.

Profesor: Significa que no tiene empleo.

Alumno: ¿Es lo mismo que parado?

Profesor: Sí y no. Uno puede estar parado porque no trabaja. Uno puede estar parado, porque del trabajo lo han tirado. ¿Es lo mismo?

Alumno: No. Sí. Bueno...

Profesor: ¡Ah! Pues eso es lo que hay que saber al final. Ya profundizaremos en eso. (...) Cuando tengamos las respuestas debatiremos para ver cuál es el mejor concepto para ello. Recordad lo que yo siempre os digo: ¿Qué es la verdad? ¿Existe una verdad única?

Alumno: Cada uno tiene su verdad.

IES “Enric Valor” de Picanya. Segunda sesión: (20/02/2013) 2º ESO B

Profesor: (...) *hemos observado que algunas personas están trabajando o salen de casa a trabajar.*

Alumno1: *Mi madre un día se va a trabajar a otro sitio y los demás está en casa.*

Profesor: *Ojo, pueden haber diferentes situaciones. Puede haber gente que trabaje en casa o fuera.*

Alumno2: *Mi padre trabaja en casa la mayor parte del tiempo, otras veces en su oficina. (...) El trabajo de mi padre es muy irregular.*

Alumno: *Hacer trabajo de recados... ¿es como hacer trabajo para ti? Hacer algún recado de comprar algo...*

Profesor: *Hacer recados, ¿eh? A ver, ¡ve a por el pan! ¿Es un trabajo? ¿O una necesidad básica? ¿O es ocio? Fijaos en la complejidad del tema. Y luego todo esto viene en el libro viene hecho síntesis y ya está. Trabajo: aquella persona que sale de casa, cobra dinero y tal. Pero claro, a la mujer no la cuentan.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Segunda sesión: (20/02/2013) 2º ESO A1

Profesor: *Vamos a hablar ahora del concepto de población activa. (...) ¿A quién se considera población activa?*

Alumno: *A los que trabajan.*

Profesor: *A los parados, a los desempleados, y a los ocupados. ¿Vale? ¿A quién se considera población no activa? A los menores de 0-16 años, a los estudiantes, a las amas de casa ... fijaos, ¿eh? Pone “no activo”... a los pensionistas y a los aposentados.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Tercera sesión: (27/02/2013) 2º ESO B

Alumno: *Mi madre trabaja de ama de casa, sector terciario, y se considera no activa.*

Profesor: *Luego, de acuerdo a la terminología que estamos empleando, en tu casa habría 3 pasivos y un activo, ¿no?*

Alumno: *Yo y mi hermana, y mi madre, pasivos; mi padre, activo.*

Profesor: *Y el próximo día debatiremos, ¿estamos de acuerdo con eso? ¿O podríamos hacer algún cambio? El objetivo de estas sesiones es ver si lo que existe ahí fuera, en la sociedad, somos capaces de leerlo, de interpretarlo. (...) Ya como personas ciudadanas, activas, ¿estamos de acuerdo con esa terminología? ¿Sí o no? Si sí, continuamos, pero si es no...*

Alumna: *Pues, el por qué es no.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Tercera sesión: (27/02/2013) 2º ESO A1

Alumno: *¿Los estudiantes son siempre población no activa? No. ¿Cuándo? Cuando están estudiando y están en edad laboral. De 0 a 16 años, están en edad laboral pero no trabajan, luego son población activa.*

Profesor: *A partir de 16 años ya figuras como población con posibilidad de ser activo, ¿no? Otra cosa es que trabajes, o que no trabajes. Incluso hay gente que está estudiando y está trabajando. Luego eso es un dato un poco complicado. (...) A la hora de recoger datos, ¿dónde figurará?*

Alumno: *En población activa.*

IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna. Primera sesión:
(04/03/2013) 2º ESO

Profesor: *Açò és un projecte que estem fent varios instituts i és un projecte iberoamericà. Estan fent-lo dos instituts en Sudamèrica i dos instituts ací a València. (...) L'objectiu del projecte és vore com en diferents centres es treballa el concepte de població activa i d'oci, però també es poden traure conclusions de com és la situació de la població activa i de l'oci en diferents països. És a dir, que per una part és treballar-ho i veure com ho treballem en diferents llocs, perquè també podem veure com en diferents llocs del món hi ha diferents formes de viure l'oci i la població activa.*

Profesor: *Hi ha qui pensa que el treball és, per a què?*

Alumnes: *Per a guanyar diners.*

Alumne1: *No es precis. Es treballar per a algo... no precis per a guanyar diners. Pot ser... per a saber.*

Profesor: (...) *Estan eixint moltes qüestions. (...) Primer, que els desempleats són els que no tenen treball. Eixa és una manera de entendre-ho. (...) O, que no treballa. Pero per altra part ha aparegut una tercera qüestió. El tema “trebal”... ¿es només quan guanyes diners? Hi ha qui pensa, de vosaltres, que no. Perquè penseu que clar, no és només quan guanyes diners. Hi ha qui pensa que sí.*

Alumna1: *Pero no som desempleats perquè els desempleats no tenen res que fer i els estudiants tenen que fer-ho obligats, vindre tots els dies...*

Profesor: (...) *El problema és el concepte de treball. (...) Els conceptes, moltes vegades, no mostren la realitat.*

Alumne1: *Sí perquè tu et pots fer una casa, ferte-la tu, la feina és teua i ningú te ha pagat.*

Profesor: *Clar. Una cosa es com estiga definit pels organismes oficials, en les estadístiques; i una altra cosa és alguna altra definició que puguem donar. ¿Quina de les dos és certa? Depen de per a que. (...) Moltes vegades els conceptes són un acord al que has arribat. ¿A qui considerarem tal? A éstos. Però la realitat és que podem traure més informació de la realitat. I és perquè el concepte treball no està massa clar.*

IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna. Quinta sessió:
(14/03/2013) 2º ESO

Profesor: *Ahí falta algo per subratllar, perquè si no dóna lloc a confusió. Anem a vore. ¿La població activa és només els que tenen treball?*

Alumna1: *No.*

Profesor: *Qui falta?*

Alumna1: *Els estudiants. (El profesor niega con la cabeza). Les ames de casa. (Vuelve a negar). Ja ho diré.*

Profesor: *Mireu el mapa conceptual que vaig fer jo en la pissarra.*

Alumno1: *Els jubilats!*

Profesor: *(Negando otra vez con la cabeza) La població activa són els que estan treballant i qui més?*

Alumna1: *Els aturats i desempleats.*

Profesor: *Molt bé. Anem a vore. Recordem que població activa no són només els que treballen, sinó que són també els que estan buscant treball, per primera vegada, o perquè els han tirat del treball, perquè estan aturats i aturades. Població activa inclou als dos. (...) Estan actius treballant o estan actius buscant.*

IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna. Sexta sessió:
(21/03/2013) 2º ESO

Profesor: *Mireu la frase que està subratllada. (...) Eixa és important. (...) A vore, té un error. (...) A vore qui el pillà. (...) Diu: “Desde el Gobierno afirman que las cifras del paro se han contenido - s'han aguantat, no han crescut- desde principios de año (...) debido al aumento de la población activa”. (...) Hi ha un error. Què puja? Què li passa a la població activa? (...) Ha augmentat, no? La població activa ha augmentat. (...) I com que ha augmentat, l'atur, ha disminuït, no? Què compon la població activa? Quins dos grups?*

Alumno1: *Els que estan treballant i els que no.*

Profesor: *Ocupats, sí o no? I els aturats, no? Els dos són població activa, no? Aleshores, si la població activa ha augmentat...*

Alumna1: *Pues hi ha més ocupats i més desocupats.*

Profesor: *En principi hi han més ocupats i més aturats. Aleshores... jo podria dir eixa frase? Que “l'atur ha disminuït perquè ha augmentat la població activa”? És correcta?*

Alumnos: *No.*

Alumna1: *Si la població puja, puja tot.*

Profesor: *Aleshores, què estan confonent ahí? Estan confonent dos conceptes. Per a ells, la població activa, amb qui la confonen?*

Alumna1: *Amb els ocupats.*

Profesor: *Amb els ocupats. Ells fan, el que es escriu la notícia, identifica “activa” amb “ocupats”. Això es fals. Els actius no són només els ocupats, són també els aturats.*

Alumno1: *Ah, ja ho entenc.*

Professor: *Està clar o no? El o la qui ha escrit això, ha clavat la pota.*

Por lo que se puede apreciar en los vídeos de las sesiones de aula y en las transcripciones, en general es necesaria la intervención del profesor para guiar a los alumnos a la hora de definir qué es población activa. Para ellos es un concepto extraño y necesitan ser introducidos en el mismo, primero, definiéndolos según el saber epistemológico oficial de la Geografía, después, motivando en ellos la aportación de sus apreciaciones personales. En general, una vez se les ha guiado adecuadamente para que clarifiquen los conceptos y valoren personalmente la pertinencia de los mismos, los alumnos comprenden fácilmente el significado “oficial” de lo que es población activa y trabajo, y pueden llegar a constatar personalmente las contradicciones y divergencias entre el saber académico y epistemológico y la realidad social cotidiana en la que se mueven cada día.

Categoría 2: trabajo femenino/amas de casa

Esta segunda categoría es de especial importancia por el carácter reivindicativo y reflexivo que se puede desprender de ella. Ya algunos estudios pertenecientes al feminismo y a la Historia del Género han puesto de relieve la importancia de la aportación de las amas de casa a la sociedad y han reflexionado acerca de por qué las tareas llevadas a cabo en el hogar no son consideradas trabajo, y por tanto, ellas -o, como veremos en algunos casos, también *ellos*- no son incluidos dentro del concepto de población activa, lo que deriva en discriminación. En este sentido, las intervenciones, además de definir si las tareas llevadas a cabo por las amas de casa son trabajo o no, y por ende, si deberían ser consideradas población activa o no, buscan explorar las experiencias cotidianas de los alumnos en este aspecto.

IES “Enric Valor” de Picanya. Primera sesión: (13/02/2013) 2º ESO B

Profesor: (...) Luego hay conceptos de trabajo que tienen que ver, a veces, con relaciones diferentes. Por ejemplo, uno de los trabajos que nunca aparecen por ningún sitio es el trabajo de la mujer. El

otro día, comentando, vimos que eso estaba cambiando... pero la mujer, por ejemplo, cuando está todo el día trabajando, llega a casa... y sigue trabajando, ¿no? Ya veremos cómo las grandes labores de la casa normalmente las hace la mamá... y el papá, cada vez va ayudando más pero si hiciéramos marcha atrás hace cincuenta años (...) él trabaja en su trabajo, pero él en casa no aporta nada. Ésa era la imagen del hombre hace cincuenta años.

IES “Enric Valor” de Picanya. Primera sesión: (13/02/2013) 2º ESO A1

Alumna: Es que en casa mi madre está cuidando a mi abuela...

Alumno: Pues entonces ella no está trabajando.

Profesor: Tu madre está cuidando a tu abuela. Vale. ¿Y eso es trabajo o no es trabajo? (...) ¿Qué hace tu madre, trabajar o no trabajar? ¿Le pagan?

Alumna: No.

Profesor: ¡Ah! Con lo cual hay trabajos que hacemos obligatoriamente y no nos pagan. Fijaos el concepto de trabajo muchas veces se nos escapa. Entrás en una enciclopedia o en un libro y ves: Trabajo. Toda persona que hace una actividad con la cual recibe un salario o dinero. Y en cambio, figúrate, tu madre está cuidando a la abuela y... ¿está de ocio? ¿Está de campo y playa? No, está obligatoriamente ahí. Pero, ¿le pagan? No. O por ejemplo, José, cuando llega tu madre a casa por la noche, ¿qué hace?

Alumno: Prepara la cena, porque mi padre trabaja de noche.

Profesor: Y a tu madre, ¿le paga Rajoy dinero, por hacer la comida, por limpiar en su casa?

Alumno (riéndose): No.

Profesor: ¿Cómo que no? Entonces, ¿eso es trabajo o no es trabajo?

IES “Enric Valor” de Picanya. Segunda sesión: (20/02/2013) 2º ESO B

Alumna1: *Una cosa... lo de ser ama de casa, ¿es igual que “trabajar dentro”?*

Profesor: *¿Tú que crees?*

Alumna1: *Que sí que es trabajar, pero dentro de casa.*

Alumno: *Ama de casa también puede ser que trabaje en otra casa.*

Profesor: *Puede ser que trabaje fuera de casa o bien, no. La pregunta de Vania era muy interesante: una mamá que está todo el día limpiando, cocinando, arreglando la casa, ¿trabaja o no trabaja?*

Alumno: *Trabajar puede ser que trabaje.*

Alumna2: *Bueno, sí que es trabajo, pero no fuera.*

Alumna3: *Mi madre trabaja por las mañanas arreglando la casa y por la tarde se va a trabajar.*

Profesor: *Pues trabaja, unas horas dentro, y unas horas fuera.*

Profesor: *Fijaos en la complejidad del tema. Y luego todo esto viene en el libro viene hecho síntesis y ya está. Trabajo: aquella persona que sale de casa, cobra dinero y tal. Pero claro, a la mujer no la cuentan.*

Alumna1: Una cosa, a ver... mi madre trabaja, por tanto es población activa, pero también es ama de casa, que es población no activa. ¿Es población activa o no activa?

Profesor: Pues entonces, tu madre tiene un doble trabajo. Por una parte es persona activa, que trabaja remuneradamente en un sitio, y luego también trabaja como ama de casa. (...) Al final, quizás podremos llegar a la conclusión: nosotros creemos que el trabajo que hace la mujer en casa es un trabajo activo, no pasivo. (...) Ése es el objetivo de nuestro trabajo: remodelar los conceptos que utilizamos en las clases. Si tú coges el micrófono y preguntas en la calle a varias personas: la mujer que trabaja en casa, ¿es activa o pasiva? Y la gente, posiblemente, primero no entenderán la pregunta, y segundo, la mayoría dirán: “no, en casa no trabajan”. “¿Ah no? Hace la comida, friega, lava, ¿no trabaja?” “¡Ah bueno, sí trabaja!” Ahí están las dudas. Si vamos a los libros, en los libros viene, mira, pone: mujer, trabajo de casa: no activo. No se considera. Y por eso la sociedad, ¿qué pasa? No le pagan.

Alumna2: Pero ¿cómo le van a pagar a una mujer que está limpiando en su casa?

Profesor: Imagínate que viéramos a aquellas mujeres u hombres que trabajasen en casa, manteniendo la casa, les diéramos un subsidio de 600 euros al mes. A lo mejor no habría paro. (...) Luego la mujer puede decidir, “prefiero trabajar en casa, me quedo en casa” o (...) lo vimos en Finlandia, se pueden quedar 3 años cuidando a los hijos en casa, y se les puede mantener el dinero y el trabajo.

Alumno: ¿Y cómo sabes que van a cumplir, que van a limpiar?

Profesor: Lo que tendríamos que hacer es poner inspectores.

IES “Enric Valor” de Picanya. Segunda sesión: (20/02/2013) 2º ESO A1

Profesor: (...) *la mamá, cuando llegue a casa y se ponga a fregar...*

Alumno1: *Uf, eso no es una hora, eso es continuo.*

Profesor: *¿Pero eso es trabajo o no?*

Alumno1: *¡Claro!*

Alumno2: *Pero una cosa... en mi casa no friega mi madre... friega mi padre.*

Profesor: *Pues se lo echas a cuenta a tu padre.*

Alumno3: *Pero yo no sé poner si mi madre trabaja dentro o fuera de casa... porque ella trabaja fuera de casa pero dentro también...*

Profesor: *Si consideras que el trabajo dentro de casa es trabajo, lo pones como trabajo.*

Profesor: *Otra cosa es que algunos conceptos tengamos que repensarlos. Por ejemplo, el concepto del trabajo de la mujer en casa. O del papá. Llega a casa y prepara la comida, o se va a comprar al mercado para tener comida... claro, está haciendo un trabajo que ahora se considera “no activo”. Pero, ¿por qué es no activo? En la otra clase hemos comentado, ¿os imagináis que ahora ponemos un sueldo a todas las mamás que trabajan en casa?*

Alumno1: *Uy, qué bien.*

Alumno2: *Yo me apuesto lo que quieras a que muchas se ponían a trabajar. Mucho parado se ponía a trabajar en casa si le pagaban.*

Profesor: *Claro, imagínate que tu padre está parado, está todo el día en casa. Su misión concreta es preparar la comida, ir a comprar, lavar, fregar, atenderte a ti... (...) Imagínate que se le da un subsidio de 500 euros.*

Alumno3: *Ya, pero no tiene revisión eso, no puedes revisarlo.*

Alumno2: *Pero... ¿eso no se supone que es para el bien de tu familia y de tu casa? Estás limpiando lo tuyo.*

Profesor: *Sí pero, ¿por qué tiene que hacerlo obligatoriamente? (...) ¿Por qué lo tuyo tiene que ser considerado trabajo, lo de tu padre trabajo, y lo de tu madre no trabajo?*

Alumno2: *Nooo, si también se considera trabajo. Pero mi madre también trabaja.*

Profesor: *Pero no cobra. Luego el problema es: ¿consideramos trabajo todo aquello que luego se cobra dinero? ¿O lo que no se cobra no es trabajo?*

Alumno4: *Hombre, trabajo en Naturales es... todo esfuerzo.*

Alumno5: *Pero aquí... no lo sé.*

Profesor: (...) *¿Qué diferencia el trabajo de un ama de casa del de una empleada del hogar?*

Alumno1: *Nada.*

Alumno2: *El dinero. A una le pagan y a la otra no.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Tercera sesión: (27/02/2013) 2º ESO B

Alumno: *Mi madre trabaja de ama de casa, sector terciario, y se considera no activa.*

Profesor: *El trabajo del ama de casa, ¿por qué es pasivo?*

Alumna1: *Porque no le pagan.*

Alumna2: *¿Y si le pagaran?*

Profesor: *Y entonces dijimos, ¿por qué no le pagamos a las mujeres que están en casa?*

Alumna3: *Porque se considera no-trabajo.*

Profesor: *¡Ah bien, fijaos! No consideramos el trabajo que se hace en casa. Inclusive, a veces hay gente que trabaja en casa, que no tiene más remedio. Estamos hartos de verlo en televisión: padres y madres que tienen que dejarse de trabajar porque tienen un niño enfermo, o una persona mayor enferma, y muchas veces no puedes. Imagínate que tuvieras ahora a la abuelita, con 92 años, en casa, y que estuviera impedida, en la cama, que no pudiera caminar, que no pudiera comer sola, con lo cual... ¿qué haría falta? ¿La podemos dejar sola en casa?*

Alumnos: *No.*

Profesor: *¿Qué haría falta?*

Alumna1: *¡Una asistenta!*

Profesor: *Un asistente, o bien, un miembro de la familia que se quedara ayudando.*

Alumna2: *Sí pero si el asistente cobra 1000 euros y ella gana 1000 euros, pues ella dice, para pagar 1000 euros me quedo yo en casa.*

Profesor: *¡Muy bien! Eso suele ocurrir en algunas familias. (...) El problema es: tú, cuando trabajas, estás cotizando para tu futuro... y cuando te quedas en casa... no cotizas.*

Alumna2: *Ya pero, a ése que se queda en casa a ayudar, le tendrán que pagar una cosa por estar así.*

Profesor: *Y eso, ¿cómo se llama? ¿Cómo se llama cuando, a veces, el Estado ayuda a esas personas que no pueden?*

Alumna3: *¿Una pensión?*

Profesor: *No. La pensión es lo que cobra una persona cuando ha dejado de trabajar, cuando es ya mayor de 65 años. ¿Cómo se llama cuando el Estado ayuda a una persona que no puede actuar y necesita ayuda exterior? ¿Cómo se llama eso? Depen...*

Alumna3: *Dependencia.*

Profesor: *(...) el Estado ayuda con una pequeña cantidad de dinero a los gastos que genera cuidar de personas impedidas o necesitadas que tenemos en casa.*

Alumno: *Pero ahora ya no.*

Profesor: *A ver, ¿cuál sería la población de paro más grande que hay en Picanya?*

Alumna1: *La de mujeres.*

Profesor: *Tenemos 553 parados en hombres y 580 parados en mujeres. Con lo cual hay más mujeres en paro. Pero, ¿hay más mujeres en Picanya que hombres? (...) Hay cien mujeres más.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Tercera sesión: (27/02/2013) 2º ESO A1

Profesor: *¿Qué diferencia el trabajo de un ama de casa de una empleada del hogar?*

Alumna1: *Que la empleada sí que cobra y el ama de casa no le dan nada por trabajar.*

Profesor: *Efectivamente. En cambio, hacen el mismo trabajo, ¿no?*

Alumna1: *Sí.*

Profesor: *¿Qué diferencia hay? Aparte del dinero, que una cobra y la otra no cobra, ¿hay más diferencias?*

Alumno1: *Sí. Que una trabaja en su casa... la que no le pagan, trabaja en su casa, para su familia; y la que le pagan hace la casa para otros.*

Profesores: *¿A quiénes discrimina el concepto de población activa?*

Alumno1: *A las amas de casa.*

Profesor: *Una mujer que trabaja en su casa, ¿es activa o pasiva?*

Alumno2: *Activa.*

Alumno3: *Es pasiva.*

Profesor: *Oficialmente es pasiva, pero legalmente es activa.*

Alumno3: *Claro, pero porque está trabajando.*

Profesor: *Claro, trabaja, lo que pasa es que no cotiza.*

IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valligna. Tercera sesión: 2º ESO

Profesor: *Ja vos vaig dir que és difícil traure conclusions. (...) A veure, la primera.*

Alumna1: *Que els pares treballen fora i les mares dins (de casa).*

Alumna2: *Els homes treballen més fora que dins.*

Profesor: *Val. En general, els homes exercisen el teu treball més fora que dins de casa. (...) ¿La segona?*

Alumna2: *Que les dones treballen fora i dins.*

Profesor: *(...) La segona era que les dones treballaven, en general, fora i dins de casa. (...) I la tercera conclusió quina era? Què passava amb les filles i els fills?*

Alumna2: *Pos que els fills imitaven als pares i les filles a les mares.*

Profesor: *Efectivament. (...) Fills i filles acabaven reproduint ¿sí o no? (...) Són les xiquetes les que ajuden a casa (...) reproduïen els mateixos (...) rols (...) els mateixos comportaments. Amb molts matissos, eh?*

Profesor: *Quantes de les mares treballen en la llar? (Se levantan manos). Dotze. (...) Què predomina entre les mares?*

Alumnes: *Terciari.*

Profesor: *I això és perquè (...) la gran majoria de les dones, si tenen feina, tenen feina al sector terciari. (...) El sector públic, que és un sector on s'ha creat molta feina, no discrimina entre homes i dones,*

és un bon lloc on les dones tenen oportunitat de treballar. Al sector primari i secundari si hi ha més discriminació. (...) Treballen al sector terciari.

Alumne1: *Terciari... i en casa.*

Profesor: *Terciari i en casa, sí. Per què?*

Alumna1: *No hi ha ningú pare que treballa en casa.*

Profesor: (...) *Ací, moltes dones que treballen fora casa, treballen al magatzem (confecció de naranja).*

Como hemos podido ver a partir de estas intervenciones, igualmente ha sido necesaria la intervención del profesor para guiar a los alumnos a través de la experiencia educativa, pero en este caso las intervenciones por parte del alumnado han sido más espontáneas. Ello puede ser debido a que el concepto de trabajo femenino y el rol de las amas de casa es más familiar para ellos, al formar parte de su realidad cotidiana. Aunque esperábamos una mayor empatía por parte de las alumnas en este aspecto, lo cierto es que ambos sexos parecen estar igualmente predispuestos a la concienciación por este tema, al menos por lo que respecta al reducido universo de los grupos que hemos analizado.

También, como hemos podido comprobar, la labor de dirección del profesorado implica un amplio conocimiento del asunto que se va a analizar en el aula. No sólo los conceptos precisos (ocupados, parados, población activa, jubilados, pensiones...) sino también una observación crítica de la realidad social (dependencia, gasto social, trabajo femenino, labores del hogar...). Por eso este tipo de metodología implica una labor previa de preparación y una continua evaluación de las sesiones de trabajo; es decir, un alto compromiso con la acción docente.

Categoría 3: estudio y trabajo

En esta categoría, pretendemos explorar las concepciones de los estudiantes en torno a su propio rol en la sociedad y su realidad persona. ¿El estudio podría ser considerado trabajo? ¿Los estudiantes “trabajan”, en algún sentido de la palabra? Esta categoría, no prevista en un principio -cuando se inició la investigación- hubo de ser añadida al surgir una cantidad notable de intervenciones por parte de los alumnos respecto a este tema tan personal para ellos.

IES “Enric Valor” de Picanya. Primera sesión: (13/02/2013) 2º ESO B

Profesor: (...) *Otro gran problema que tenemos es el concepto de... ¿el estudiar es trabajar?*

Alumno: *No*

Profesor: *¿Se puede considerar estudiar trabajar?*

Algunos alumnos dicen “Sí”, otros “No”

Profesor: *Hay países que sí lo consideran como una especie de trabajo previo, no remunerado; en otros lugares estudiar no es trabajar.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Segunda sesión: (20/02/2013) 2º ESO B

Profesor: *A ver, podemos decir que hay dos tipos de trabajo: un trabajo remunerado, que repercute económicamente en ti; y puede haber otro tipo de trabajo que sea en proyección al futuro, como el estudio. Tú ahora estás trabajando en el estudio como a una proyección en el futuro. Luego al final, determinaremos, ¿el estudio es trabajo o no?*

Profesor: *Fijaos en la complejidad del tema. Y luego todo esto viene en el libro viene hecho síntesis y ya está. Trabajo: aquella persona que sale de casa, cobra dinero y tal. (...) El niño que está estudiando todos los días siete, ocho horas, ¿eso cuenta como trabajo? No. Por eso tenemos que comenzar a pensar, a ver si estamos todos de acuerdo para poder cambiar los conceptos que vienen en los libros.*

Alumno1: *Mi madre, por las mañanas, estudia en la Escuela de Idiomas. Eso, ¿sería trabajo o...?*

Profesor: *Eso sería estudio. Ya lo hemos dicho antes: es posible que haya padres que dediquen un tiempo al trabajo y otro tiempo a formarse con el estudio. (...) Otra cosa sería que el jefe les pagase esas horas para formarse. ¿Estudio o trabajo? Realmente, es trabajo porque se lo pagan. No lo hace porque quiere. (...) Ahora mismo, vosotros mismos, ¿podéis elegir entre venir aquí o ir por ahí a jugar?*

Alumno2: *No, porque es obligatorio.*

Profesor: *Luego, ¿el estudio se puede considerar tiempo libre?*

Alumna: *Nada de nada, de nada.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Segunda sesión: (20/02/2013) 2º ESO A1

Alumna: *¿Las actividades extraescolares contarían como estudio?*

Profesor: *Depende. Una cosa extraescolar, depende si es ocio o si es complementario.*

Alumno: *Si es repaso, es estudio.*

Profesor: *Si yo voy, porque yo voy muy mal en inglés, voy a repasar inglés a una academia, se puede considerar ampliación de estudios. Pero si yo, por ejemplo, hago ballet porque me gusta mucho el ballet, es ocio.*

Alumno: *Eso de la academia es estudio en casa.*

Alumno2: *Yo también lo creo.*

Profesor: *Aquello que es obligatorio, consecuencia de una cosa obligatoria, sí sería acumulable (al tiempo de estudio). (...) Imagínate, estás aquí, en clase, seis horas, y luego en casa, dedicas dos horas a preparar la clase, a hacer trabajos, estudio, deberes. Pues son dos horas más de estudio.*

Profesor: (...) *Tú, ahora, estás estudiando, no cobras dinero, pero te estamos proyectando al futuro. ¿Eso es trabajo o no es trabajo?*

Alumno: *Es trabajo pero no se considera... es más, tú pagas por eso.*

Profesor: *No se considera trabajo. Así que, a lo mejor, de esta reflexión, nos lleva a tener que cambiar algún concepto.*

IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna. Primera sesión:
(04/03/2013) 2º ESO

Profesor: *¿Vosaltres sou desempleats?*

Alumno1: *No.*

Alumno2: *Sí que som desempleats.*

Profesor: *¿Què vol dir desempleats? Hem dit que “sense treball”. (...) ¿Els estudiants sou persones desempleades? ¿O no?*

Alumnos: *No.*

Profesor: *¿Per què?*

Alumno3: *Perquè nosaltres tenim que estudiar.*

Alumna1: *Sí que som desempleats. (...) Perquè els estudiants no realitzen ninguna activitat de empleo.*

Alumno4: *¿Aixó què vol dir, que no cobren?*

Profesor: *Ella diu que sí que sou desempleats, perquè...*

Alumno3: *Perquè no treballem.*

Alumno4: *Però no som desempleats... perquè estudiem. Perquè el nostre deure és estudiar.*

Profesor: *¡Clar! Ella diu que com que no treballeu... ¿els desempleats són els que no treballen? (...) ¿O els que no tenen treball? Ahí hi han dos conceptes que no estan massa clars. Pots pensar, el desempleat, el que no treballa. Però ací no treballeu, ¿no? Esteu estudiant. ¿Sou desempleats? Però altra cosa es...*

Alumno3: *Que no tenen res per a fer. Una cosa es que tenen i no fan, i altra cosa tindre i no fer res.*

Profesor: *Tu dius que els estudiants no són població desempleada perquè en el fondo els estudiants teniu les vostres obligacions, ¿no? Ella diu que no treballeu, ell diu que sí treballeu. (...) Si desempleats són els que no treballen, els estudiants sí que treballeu, ¿o no?*

Alumno3: *Sí, estudiant.*

Alumnos: *Estudiant.*

Alumno3: *Però perquè és obligat.*

Profesor: *Bé, però per exemple el batxillerat ja no és obligat. I la carrera tampoc és obligada, la ESO sí. La qüestió és que te obliguen a treballar.*

Alumno3: *Però treballes.*

Profesor: *D'alguna manera, no està tan clar, ¿eh? Si els desempleats són els que no treballen o els que no tenen treball, vosaltres sí teniu un treball i treballeu. (...) ¿Quin treball teniu ací?*

Alumno2: *Vindre i estudiar.*

Profesor: *Estudiar. ¿Tú que havies posat?*

Alumna2: *Jo havia posat que sí que som desempleats, però ara, después... (ya no lo tiene tan claro).*

Alumna3: *Jo dic que no són persones desempleades... perquè són persones que estan formant-se.*

Profesor: *Això sí que és interessant. Anem a vore. Si estàs formant-te, eres una persona empleada. I si vas a un curs de formació, perquè ja eres major, per ensenyar-te alguna cosa nova (...) això seria una feina, ¿no?*

Alumnos: *Sí.*

Profesor: *Perquè la formació és una mena de treball, ¿sí o no?*

Alumno2: *Jo crec que sí.*

Profesor: (...) *Si eixa gent realment està treballant, vosaltres també estaríeu treballant, perquè esteu formant-vos. Vosaltres esteu fent formació inicial i lo altre es diu formació permanent.*

Alumna3: *Però no cobrem.*

Profesor: (...) *Si faig un curs, ¿estic treballant?*

Alumnos: *Sí.*

Alumna4: *Els estudiants són persones desempleades, perquè les persones desempleades són los que no treballen i els estudiants no treballen.*

Alumno3: *También trabajamos con los estudios para poder aprobar.*

Alumno2: *Clar, perquè fem els deures i tot això.*

Profesor: *Digues, Júlia, ¿tu eres desempleada?*

Alumna5: *Jo no.*

Profesor: *¿Tu eres dels que no te treball, dels que no treballen?*

Alumna5: *Dels que no tenen treball.*

Alumno2: *¡Sí que en té, estudiar!*

Profesor: *Joan, què tens tu?*

Alumno6: *Los estudiantes no son personas desempleadas porque tienen que estudiar e ir al colegio.*

Alumno7: *Som treballadors.*

Profesor: (...) *Si fa mal la mà, és una feina, ¿no? Si hi ha un esforç, és treball.*

Alumno7: *És perquè hi ha feina.*

Alumna5: *Alguns pensen que uns estudien i altres treballen, que amb el treball només es poden guanyar diners.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Quinta sesión (13/03/3013). 2º ESO B

Profesor: (respondiendo a una alumna cuya pregunta no ha sido audible): *La pregunta que me ha hecho Andrea es: ¿hay estudiantes que pueden trabajar? (asiente con la cabeza). Cuando tiene 16 años, un estudiante puede trabajar. Puede estudiar y trabajar.*

Como se puede ver, también ha habido notables intervenciones de los alumnos clasificables en esta categoría, debido al hecho de que les es muy próximo, al aludir a lo que ellos son. Sin embargo, no hay unanimidad alguna en las opiniones y percepciones de los alumnos en cuanto al rol del estudiante en la sociedad, a menudo, no saben muy bien cómo interpretarlo. Algunos se decantan por afirmar que el estudio no es trabajo, porque no se cobra por él. Otros, que sí lo es porque cuesta un esfuerzo, o porque sirve de preparación hacia el futuro. Finalmente, surgen nuevas complicaciones a la hora de definir si ellos son población activa o no. La opinión general es que no lo son, pero queda la duda de considerar si el estudio es trabajo o no, o en qué sentido es trabajo.

Como hemos podido comprobar la interacción entre la realidad observable cotidiana y el análisis de los conceptos propios de las materias (en este caso Geografía Humana y Población Activa) presupone una práctica dialógica. Supone un aprendizaje colaborativo, donde los alumnos debaten sobre los conceptos que delimitan la realidad para poder ser estudiada. Una vez más la labor del profesorado es básica en dos sentidos: saber disponer el orden de la clase para que se pueda realizar el debate (competencia social y ciudadana) y utilizar el léxico y la expresión oral de una forma correcta (competencia lingüística).

Categoría 4: ocio

Esta categoría surge principalmente porque el dossier del proyecto BOSEVA lo propone para trabajar en clase. El tema del ocio puede parecer irrelevante o poco serio para la investigación, sin embargo, es necesario afirmar que lo hemos seleccionado porque al definir qué es ocio, indirectamente ayudamos a definir qué es trabajo, lo que nos remite a las anteriores categorías y a uno de los objetivos de la investigación.

IES “Enric Valor” de Picanya. Primera sesión: (13/02/2013) 2º ESO B

Profesor: (...) *Fijaos, un concepto que hemos introducido últimamente es el concepto del ocio. ¿Qué es el ocio? A ver, el ocio es el tiempo en el cual hago lo que quiero. En cambio, fijaos de donde viene la palabra “ocio”: viene de la época de Roma, era el no-negocio, y que era el tiempo que los romanos no dedicaban a negociar, a ganar dinero, era el que era ocio.*

Alumna: *Santos, ¿la hora del patio sería ocio?*

Profesor: *Es una pregunta que tienes que contestar tú. ¿Tú lo consideras trabajo? Para eso estamos aquí, para buscar respuestas.*

Profesor: (...) *¿Puede ser el uso del ocio un negocio? (“Yo eso no lo entiendo”. “Yo tampoco”, responden los alumnos). A ver, ¿puede ser un negocio el uso del ocio? (“Sí”, responden varios.) El tiempo que dedico a divertirme, ¿puedo ganar dinero?*

Alumna: *¡Sí! Jugando al póker.*

Profesor: *Ah, entonces el tiempo que yo me estoy divirtiendo pero ganando dinero, ¿es ocio o es trabajo? Pensadlo.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Primera sesión: (13/02/2013) 2º ESO A1

Alumno1: *Negocio sería igual a trabajar, y el ocio, a no trabajar, a divertirse.*

Profesor: *¿Cuál es tu tiempo de ocio?*

Alumno1: *Toda la tarde. Bueno, menos cuando hay que hacer el deber.*

Profesor: *El deber no es ocio.*

Alumno1: *Excepto cuando haces el deber, lo que queda de tarde.*

Profesor: *Todo eso es ocio.*

Alumno2: *Bueno, yo voy a música. Y eso es deber.*

Profesor: *Pero a música, a estudiar, ¿vas porque quieres aprender más o porque te quieres divertir?*

Alumno2: *Porque aprendo más. Luego, sí... eso es trabajo.*

Alumno3: *El baloncesto es también trabajo.*

Alumno4: *Pero eso es como estar en un cursillo, como cuando una empresa hace un cursillo, te vale para la vida, para el trabajo.*

Profesor: *Tú tienes que decidir si eso es ocio o negocio.*

Alumno5: *Negocio. Tú estás estudiando para el día de mañana.*

Profesor: *Hay momentos en los que coinciden ocio y trabajo. ¿Cuántas veces hemos escuchado a un futbolista decir que trabaja en lo que le gusta? ¿Y cuántas a una persona decir, estoy en esto porque no me queda otra, pero no me gusta? Igual que aquí hay alumnos que están obligatoriamente y no quieren estudiar, y profesores que dan clase porque hay que comer, pero la clase no les gusta un pito.*

Alumno: *A la mayoría no le gusta. (...) De un ocio a otro hay mucho, porque uno es deporte y el otro es... pues, la Play.*

Profesor: *¿La Play es ocio?*

Alumno: *Depende, si me pongo en plan competitivo...*

Profesor: *¿La Play competitiva no es ocio?*

Alumno: *Bueno... no. Hombre, si ganas te dan dinero.*

Profesor: *¿Luego, tú trabajas remuneradamente? ¿Declaras a Hacienda?*

Alumno: *Yo no me meto a eso.*

Profesor: *Acabas de decir que tú ganas dinero con la Play, y que lo consideras como trabajo. Y yo te pregunto, ¿tú eso lo declaras a Hacienda?*

Alumno: *A ver, te paga Youtube.*

Profesor: *Pero tú cobras dinero. Es España, el que cobra dinero tiene que declarar a Hacienda, si no, es un ilegal.*

Alumno: *Pero... te lo paga la PlayStation Network.*

Profesor: *En menudo berenjenal te has metido. Lo aclararemos el próximo día.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Segunda sesión: (20/02/2013) 2º ESO B

Profesor: (...) *había un tercer bloque de tiempo ni teníamos como necesidades básicas, ni tampoco lo dedicábamos a trabajar o estudiar, que es el que llamamos tiempo libre. A veces aparece como concepto “ocio”: cuando yo hago lo que quiero. Luego descubriremos si realmente haces lo que quieres o haces a veces lo que te obligan a hacer. A veces quieres hacer una cosa y haces otra, llegas a casa diciendo “tengo tiempo libre” y caes en las redes del móvil, del Internet, la televisión... y a lo mejor querías aprender algo, construir algo, pero al final acabas metiéndote en la cabeza las*

ideas que otros tienen. (...) Por eso, mucha atención con la informática, con la información de la red, con la televisión, con los móviles, porque son también maneras de controlarnos.

Profesor: *Cuando uno estudia porque quiere aprender más, y trabaja, ¿eso se podría considerar ocio?*

Alumna: *Sí.*

Profesor: *¿Tiempo libre? Nadie te obliga.*

IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna. Primera sesión:
(04/03/2013) 2º ESO

Profesor: *Per què existeix el concepte oci front a no oci, negoci? Té alguna cosa a veure amb el que hem apuntat ahí?*

Alumno1: *Si (...) el que no tenen treball tenen molt d'oci.*

Profesor: *Sense treball vol dir que el contrari és oci. ¿O té que veure amb el que no guanya diners?*

Alumna1: *Oci és no-treball.*

Profesor: *Si no-oci és negoci (...) oci és el contrari de treball. (...) ¿A quin concepte li pegaria més?*

Alumno2: *Al de no-treball.*

Profesor: *(...) Si oci és el contrari de negoci, negoci és guanyar diners, ¿no?*

Alumnos: *Sí.*

Profesor: (...) *L'oci és el temps lliure, però va més enllà. O estàs treballat i guanyant diners, o no estàs treballant i és oci. Això és de veres?*

Alumna1: *Sí.*

Profesor: *Tú estàs treballant ara?*

Alumna1: *No.*

Profesor: *Tú estàs guanyant diners? I estàs en el teu temps d'oci? (La alumna no responde). Clar, això no està tan clar:*

Alumno2: *Es un lío, es un lío.*

Profesor: (...) *Si es això, aleshores ara vosaltres no esteu guanyant diners. Pero tampoc és oci això que esteu fent. (...) Haurem de definir bé el concepte de oci.*

Alumna2: *¡Temps lliure!*

Profesor: (...) *Quan estàs de oci, guanyes diners?*

Alumno1: *¡No, perds!*

Profesor: (...) *Hi ha vegades que els conceptes no estan clars, però sí estan els exemples. Pot ser que oci no el tinguem clar, però tenim clar quan estem d'oci. De fet... què fas tu, Vicent, en el teu temps d'oci?*

Alumno3: *Dormir. (Risas).*

Profesor: *Què fas tu, Gerard?*

Alumno4: *Jugar a la pilota.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Cuarta sesión: (06/03/2013) 2º ESO A1

Alumno1: *¿La educación es tiempo libre?*

Profesor: *Depende. (...) la ampliación de la educación puede ser considerada tiempo libre.*

Alumno2: *Si lo gozas, sí.*

Profesor: *No es obligatoria. Pongamos que yo voy a estudiar música. No es obligatoria. Lo haces porque tú quieres. El que está en música puede estar jugando a fútbol, puede estar en el ordenador en su casa, puede estar en la calle jugando...*

Alumno1: *Claro.*

Profesor: *Hay un tipo de educación que no es obligatoria, por lo cual se puede considerar tiempo libre. Como ocio. (...) Parte de mi tiempo libre yo lo aplico a esa mejoría.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Quinta sesión (13/03/2013). 2º ESO B

Alumno1: *Tu tiempo de ocio... ¿lo puedes dedicar a estudiar?*

Alumno2: *¡Eso no es ocio, eso es trabajo!*

Profesor: (respondiendo a Alumno1) *Podría ser, podría ser. Tú una vez que has acabado lo mínimo de estudiar, ¡ahora me gusta investigar! (...) ¿Eso qué es? ¿Ocio o trabajo? Fin de semana, tiempo libre... es difícil, a veces, compaginar. Nos estamos moviendo en una línea que no es recta. (...) Estamos viendo que en los libros aparece el concepto, sí o no. Y estamos viendo que, muchas veces, sí pero no, sí a veces, sí con condiciones, no a veces, no con condiciones... quedará abierto, dependerá de la persona, del tiempo, del lugar y el cómo. (...) Si no es obligado, es ocio. (...) Un libro, como premisa obligatoria, será trabajo no ocio.*

Alumna1: *Pero si te gusta el libro, no.*

Profesor: *Si te lo he mandado yo, es trabajo.*

IES “Enric Valor” de Picanya. Quinta sesión (13/03/2013). 2º ESO A1

Alumno1: *Una cosa, Santos... la tabla esta que dice que son gratuitas (las instalaciones de ocio)...*

Profesor: *Es decir, ¿tú pagas por usarlas?*

Alumno1: *No, pero a ver, yo...*

Profesor: *A ver, tú vas ahora al polideportivo. Vais ocho amigos, “venga, vamos a jugar un partido, cuatro contra cuatro a baloncesto”. La cancha está libre. Te apuntan en la lista gratis, ¿o tienes que pagar? (...)*

Alumno1: *Es que era por lo de que yo voy a entrenar a fútbol... era por si se podía poner en tiempo libre.*

Profesor: *Claro. Pero, ¿tú pagas? (El alumno asiente). Tú vas a hacer una actividad de tiempo libre que encima tienes que pagar.*

Como se puede ver, las intervenciones han sido aquí también numerosas. Ha sido necesario guiar a los alumnos para que no se perdiesen en anécdotas y se centraran en distinguir ocio y negocio, cosa conseguida de forma notable en el IES de Picanya gracias a la intervención del profesor Santos Ramírez. Lo que confirma que el conocimiento de los alumnos está ahí, sólo falta guiarlo y extraerlo para que ellos puedan reflexionar, reordenar sus ideas y extraer conclusiones.

Pero el conocimiento vulgar se expresa de forma imprecisa, mezclando conceptos y utilizando las anécdotas como categoría factual. Es precisa la labor docente para ordenar los datos, transformarlos en hechos y buscar una explicación teórica, para que puedan entender el funcionamiento de la sociedad. Los ejemplos del ocio son muy significativos, pues los alumnos tienen una gran

cantidad de anécdotas, susceptibles de ser transformadas en hechos informativos, que permitirán su posterior explicación si somos capaces de alcanzar los conceptos coherentes (competencia de aprender a aprender). Como podemos observar, las novedades metodológicas en un proyecto de innovación implican una gran cantidad de dudas teóricas. Por eso es preciso acudir a la investigación como ayuda para clarificar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Categoría 5: economía sumergida

Esta categoría, surgida sólo en el ámbito del IES de Picanya, ha permitido ayudar a redefinir qué es trabajo y cómo algunas realidades se escapan del control estatal y del saber oficial reglamentado.

IES “Enric Valor” de Picanya. Tercera sesión: (27/02/2013) 2º ESO A1

Profesor: *De esto no se habla mucho. La mujer que trabaja de empleada de hogar, ¿cotiza?*

Alumno1: *Sí, la empleada del hogar, sí. (...) Depende, depende del contrato.*

Profesor: *¿Suele haber contrato? ¿Las mujeres que van a limpiar a las casas suelen tener contrato?*

Alumno2: *No.*

Profesor: *Oficialmente, desde hace dos años tienen que tener contrato. ¿O cobran en dinero negro?*

Alumnos: *Cobran en negro.*

Profesor: ¡Ah! Luego es una irregularidad, tanto del que lo cobra, como del que lo paga. (...) Toda persona que trabaja tiene que tener un contrato. Si tú contratas a una mujer que te va a limpiar la casa cuatro horas y tú no tienes un contrato con esa persona, ella está irregularmente trabajando y tú estás irregularmente contratando. Pero si tú, el dinero que le das, ese dinero no cotiza, no paga al Estado, es un dinero en negro. Con lo cual no cotiza. (...) Si nadie, del dinero que ganamos, aporta dinero al Estado, el Estado no tiene dinero.

Alumno2: Pero una parte va para tu jubilación.

Profesor: Una parte va para la Seguridad Social, para la jubilación; pero otra parte va para pagar la Sanidad, la Educación, a pagar las carreteras... con lo cual, toda la gente que está trabajando y cobra en negro, no cotiza.

Alumno3: Pero si no cotiza, no tiene derecho a la sanidad, a la educación...

Profesor: ¡Claro! La mujer de la limpieza que va luego a casa y cobra en negro, no está cotizando, no le sirve luego para la pensión. (...) Luego no tendrán derecho a la pensión.

Alumno4: Ya pero si no encuentro trabajo, prefiero cobrar en negro a estar en el paro.

Profesor: Pero sabes que eso es irregular.

Alumno5: Ya pero si no encuentras nada...

Profesor: (...) Todo el que cobra debería cotizar. (...) Para tener derecho a la Seguridad Social.

Alumno: A ver, eso que has dicho hace rato de que trabajar de negro no se puede hacer... pero yo te quería decir que a veces es mejor trabajar en negro, que estar en el paro.

Profesor: Hombre, cada uno hace lo que puede. Yo comprendo por ejemplo que, si a mí viene una mujer a casa a trabajar y te cobra a ocho euros la hora por trabajo, y si oficialmente, por la ley, le tienes que pagar a 12... y tú te puedes librar de cuatro euros, de eso te vas a librar. Pero el problema es, ¿y las consecuencias de no hacerlo legalmente? Primero, te pueden denunciar. Ahora imagínate que esa mujer que está limpiando en tu casa, en tu casa hay una explosión de gas y tiene un accidente grave que se queda paralizada, que se queda medio muerta. Automáticamente interviene la policía, lo primero que piden son papeles, “A ver, usted ¿dónde vive? ¿Qué hace aquí?” “No, es que yo vengo a trabajar” “A ver, contrato de trabajo”. No hay. Automáticamente entran Trabajo y Empleo. ¿A quién van a multar?

Alumno: A la dueña de la casa.

Profesor: A la dueña de la casa porque no le ha hecho un contrato y a la otra porque no ha cotizado. Con lo cual no has cotizado, dinero en negro.

Esta categoría ha permitido aportar un ejemplo más de lo necesario que es papel del profesor para ordenar y guiar las ideas de los alumnos a la consecución de un fin basado en el aprendizaje. El alumnado es consciente de esta realidad y la conocen, pero muchas veces no se detienen a reflexionar sobre ella de forma espontánea o voluntaria, por lo que el profesor o profesora es el actor encargado de hacer despertar en ellos este interés por la duda o la reflexión.

Análisis de los materiales de los alumnos

Una vez realizado el análisis de las sesiones de aula grabadas en vídeo y extraídas de las mismas aquellos fragmentos y aportaciones que se han considerado relevantes para el objetivo de la investigación; procederemos a realizar el mismo análisis pero esta vez con los materiales didácticos de los alumnos.

Cabe especificar nuevamente que, debido a la variedad y riqueza de los resultados, es imposible abarcar la totalidad de la información que nos transmiten estos materiales, por lo que hemos seleccionado únicamente las cuestiones y apartados del dossier del Proyecto de Educación Geográfica Iberoamericana (BOSEVA) que son relevantes para el TFM. Asimismo, y dentro de las cuestiones escogidas, sólo se incluirán aquellas aportaciones relevantes e interesantes para nuestra investigación. Éstas serán las más ricas y diversas, aquellas en las que los alumnos hayan aportado ejemplos, reflexiones, justificaciones de sus respuestas y valoraciones. Las respuestas simples o planas (“sí” “no”) o aquellas que no estén suficientemente razonadas se han descartado.

Asimismo es importante hacer notar que cada profesor le ha dado su *modus operandi* y su toque personal a los materiales, de modo que no todo el dossier ha sido trabajado o no todo de la misma manera. Otro motivo para la discriminación en función de los resultados más relevantes.

Es importante hacer notar que se han mantenido todos los errores ortográficos y gramaticales presentes en las redacciones de los alumnos, a fin de ofrecer la muestra original y fiel a la realidad. También debemos indicar que en este apartado hemos renunciado a repetir información de forma excesiva, de modo que las presentaciones de las categorías no se han repetido, al ser válidas las ya expuestas en el análisis de las sesiones de vídeo.

Como se ha visto ya, las muestras referentes a la grabación de las sesiones de aula y a los dossiers de los alumnos corresponden, como es lógico, al momento en que se trabajaron en el aula. En el caso del grupo experimental del IES “Tavernes Blanques”, al mes de enero de 2013, lo que es también el caso del grupo control del mismo instituto -que, recordemos, por ser control, no trabajó los dossiers del Proyecto BOSEVA sino los materiales y libro de texto propios del curso-; así como el grupo control del IES “Sant Vicent Ferrer” de Algemesí, que también trabajó este tema, sin dossier, en el mes de enero de 2013.

En el caso del IES “Enric Valor” de Picanya, ambos grupos, experimentales, trabajaron, como hemos visto ya, esta secuencia didáctica a finales del mes de febrero de 2013, y el único grupo experimental del IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna lo hizo a principios del mes de marzo. Por tanto, estas muestras fueron tomadas en enero, febrero y marzo de 2013.

Siguiendo pues, el dossier BOSEVA que los alumnos han trabajado en clase, he aquí las cuestiones y tareas que han sido seleccionadas para análisis. A continuación haremos referencia a los resultados que hemos obtenido de estos dossiers, que han sido trabajados como se ha señalado entre enero y marzo de 2013. Vamos a seguir las mismas categorías de análisis, pues de este modo queremos precisar el significado que le han concedido los alumnos de los grupos de control a los conceptos que hemos utilizado. Las preguntas y sesiones que se han utilizado para trabajar el Dossier (ver dossier en *Anexos*, documentos 2 y 3) son las que aparecen en la *Tabla 3*.

Tabla 3. Elementos del Dossier relativos a las categorías de análisis

Categoría 1: población activa/trabajo	<p>¿A quiénes discrimina el concepto de población activa? (2ª sesión)</p> <p>¿Por qué se clasifica a las personas según su actividad y condición en el mercado laboral? (2ª sesión)</p> <p>¿El trabajo es un valor humano o un simple precio mercantil? (2ª sesión)</p>
Categoría 2: trabajo femenino/ amas de casa	<p>¿Qué diferencia el trabajo de un ama de casa de una empleada del hogar? (2ª sesión)</p>
Categoría 3: estudio	<p>¿Los estudiantes son personas desempleadas? (1ª sesión)</p> <p>¿Los estudiantes son siempre población no activa? ¿Cuándo? (2ª sesión)</p>
Categoría 4: ocio	<p>Quizá habéis oído hablar del tiempo libre y alguien habrá utilizado el concepto OCIO. Este concepto se asocia a otro: No-ocio=negocio. Explicar oralmente por qué existen estos dos conceptos. (1ª sesión)</p> <p>Hablando del ocio: ¿puede ser un negocio el uso del ocio? Poned algún ejemplo e indicad cuál es el tiempo y el espacio de ocio de la familia. (1ª sesión)</p>
Categoría 5: economía sumergida	<p>No hay preguntas específicas respecto a esta categoría en el dossier; que sí había surgido como tema de debate oral durante las sesiones grabadas en clase, concretamente en el IES “Enric Valor” de Picanya.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados nos indican algunos aspectos relevantes para entender estos conceptos desde la perspectiva del alumnado, lo que nos permitirá mejorar las actividades futuras de aprendizaje, a la par que podremos explicar de forma más satisfactoria las concepciones espontáneas del alumnado. Haremos referencia a los resultados de los tres centros en los que hemos hecho la observación directa e indirecta. Los alumnos son identificados con las claves TB (Tavernes Blanques), P (Picanya) y TV (Tavernes Valldigna)²² y dentro de ellos una numeración correlativa y M (masculino) y F (femenino). O sea, el alumno 1MTB es el alumno 1 masculino de Tavernes Blanques.

Categoría 1: población activa/trabajo

¿A quiénes discrimina el concepto de población activa? (2ª sesión)

1FTB: *“Discrimina a las amas de casa, a los estudiantes, los niños y los jubilados, porque los muestran en el esquema como que no realizan ninguna función. Los discriminan a ellos porque dicen o los muestran como que no realizan ninguna función activa, para mí los discriminan por no tener trabajo”.*

1MTB: *“A los estudiantes, jubilados, etc.”*

2FTB: *“Discrimina a amas de casa, jubilados, pensionistas, estudiantes, menores que esa es la población no activa y la discrimina porque piensan que no hacen lo mismo pero sin embargo hacen lo mismo pero sin cobrar.”*

3FTB: *“A estudiantes, menores de 16, a jubilados, a pensionistas que no trabajan, a parados. Lo hacen porque piensan que no hacen ninguna actividad pero si que hacen actividades, se piensan que no hacen nada”.*

²² En el caso de Tavernes de la Valldigna, todos los alumnos pertenecen a un único grupo de 2º de ESO.

2MTB: “Discriminan a los que se dedican al trabajo del hogar u a otros trabajadores y cuidadores no remunerados.”

4FTB: “A estudiantes parados, a amas de casa”.

3MTB: “A estudiantes, menores, jubilados, pensionistas y amas de casa”.

1FTV: “Discrimina a las amas de casa”.

2FTV: “Discriminan a las amas de casa porque trabajan y no cobran”.

1MP: “A las amas de casa, jubilados i estudiantes”.

1FP: “A la población que podría estar activa pero no encuentra trabajo (parados desempleados)”.

2MP: “A los menores, estudiantes, amas de casa, pensionistas”.

2FP: “A las amas de casa, porque trabajan, pero la gente no lo considera un trabajo”.

3MP: “A los que no cobran ni trabajan por dinero”.

3FP: “A las amas de casa porque legalmente trabajan pero no les cobran asique no es activa por una parte”.

¿Por qué se clasifica a las personas según su actividad y condición en el mercado laboral? (2ª sesión)

1FTB: “Porque una persona que no trabaja, es decir, no le cobran un sueldo”.

1MTB: “Porque según el trabajo que desempeñan su salario puede ser mayor o menor”.

2FTB: *“Se clasifican para saber cuántas personas están activas y cuántas no lo están y si realizan alguna actividad o no”.*

3FTB: *“Porque así se tiene más organizado todo y se puede saber a que se dedica la gente y hacer diferentes porcentajes”.*

3MTB: *“Porque es una buena manera de distinguir las distintas clases de situaciones sociales en este contexto”.*

4MTB: *“Si te digo la verdad no tengo ni idea, es otra de las tonterías sin sentido que hace el gobierno”.*

5FTB: *“Porque desempeñan distintas tareas”.*

6FTB: *“Para saber la cantidad de gente que hay desempleada y con empleo y saber en qué condición trabaja”.*

1FTV: *“Que a la hora de dar trabajo a las personas, según lo que saben hacer eligen un trabajo u otro. Se obtiene mejor rendimiento en la sociedad”.*

1FP: *“Porque según que sector y que trabajo tiene, puede cobrar más o menos y trabaja más o menos y puede generar que tenga mas relaciones sociales”.*

2MP: *“Porque hay gente mas preparada para un oficio que otra, por lo tanto seria mas lógico darle a esos el trabajo.”*

2FP: *“Porque cuando mas cualificado este una persona, mejor trabajo tiene”.*

4FP: *“Porque hay gente con muchos titulos y han estudiado mucho mas”.*

3MP: *“Para tener a cada persona controlada en un sector”.*

3FP: *“Porque según esto, las personas cobran mas o menos y tienen trabajo, mejores o peores y así se sabe cuales son mejores y mas importantes”.*

5FP: *“Porque al estado le interesa clasificarlo para saber quienes deben ser bien pagados”.*

¿El trabajo es un valor humano o un simple precio mercantil?
(2ª sesión)

1FTB: *“En mi opinión el trabajo es un valor humano, ya que un estudiante que estudia, ese estudio que hace es un trabajo, o cuando tú vas a cuidar de tus primos o de tu hermano. También se puede decir que es un valor humano ya que tú estás realizando una función”.*

1MTB: *“Según el trabajo que se desempeña, por ejemplo los médicos es más una labor humana que mercantil”.*

2FTB: *“Pienso que es un simple precio mercantil, ya que si fuéramos ricos no necesitaríamos trabajar para ganarnos la vida”.*

3FTB: *“También es un valor humano porque con un trabajo te sientes más seguro y adaptado a la sociedad”.*

7FTB: *“Es un valor humano ya que necesitan el dinero para vivir”.*

8FTB: *“Un valor humano porque es como si consigues el trabajo que has querido has conseguido tu meta y es superarse”.*

9FTB: *“Según el valor humano es que trabajas por amor y el precio mercantil que trabajas por dinero”.*

10FTB: *“Un precio mercantil, porque tú vas a trabajar porque te pagan”.*

2MTB: *“Un precio mercantil, porque yo creo que si no pagaran por trabajar, la mayoría no trabajaría”.*

11FTB: *“Las dos cosas, para ganar dinero para vivir y para sentirse útil en la vida”.*

5FTB: *“Es un precio mercantil porque las personas trabajan para cobrar”.*

6FTB: *“Un precio mercantil, porque si trabajas es para con el sueldo que se gana, mantenerse”.*

1FTV: *“Es un valor humano porque la persona quiere trabajar y ser algo, y también es un precio mercantil, porque ganan dinero y les hace falta para poder vivir”.*

1MTV: *“Valor humano porque cada persona cumple un papel desde el estudiante a la ama de casa”.*

1FP: *“Es un valor humano pero a la vez también hay veces que es un precio mercantil, como ocurre en algunos trabajos donde no se necesita ninguna cualificación”.*

4MP: *“Las 2 cosas por una parte te llena de valor humano porque te sientes útil i por otra parte mercantil por su parte de ventas”.*

3MP: *“Valor humano. Todos tenemos derecho a trabajar”.*

3FP: *“Valor humano porque si estudias te puedes dedicar a lo que quieras y precio mercantil porque cuando no hay empleo coges lo que haya te guste o no”.*

Categoría 2: trabajo femenino/amas de casa

¿Qué diferencia el trabajo de un ama de casa de una empleada del hogar? (2ª sesión)

1FTB: *“La diferencia que existe entre un ama de casa y una empleada del hogar es que un ama de casa lo hace porque lo hace en su casa, pero lo único diferente es que un ama de casa no cobra y una empleada del hogar que sí cobra. Hacen el mismo trabajo un ama de casa y una empleada del hogar”.*

1MTB: *“Que la ama de casa hace la casa en su casa y no cobra y una empleada de hogar trabaja en otras casas por dinero”.*

2FTB: *“La diferencia de un ama de casa y una empleada del hogar es que a la empleada de hogar le pagan por limpiar otras casas y la ama de casa no la pagan porque sólo se encarga de su casa”.*

3FTB: *“Que una ama de casa trabaja sin cobrar y en su casa, para mantenerla limpia. Mientras que una empleada del hogar cobra y no está en su casa, lo hace para ganarse un sueldo y vivir”.*

5MTB: *“Que una ama de casa no cobra por que hace en su hogar es población no activa y la empleada del hogar cobra por limpiar y es población activa”.*

4FTB: *“Que una ama de casa lo hace sin cobrar y para que su casa esté limpia y una empleada del hogar lo hace por dinero, para que le paguen”.*

1FTV: *“Una ama de casa no cobra dinero por hacer tareas del hogar, y la empleada del hogar si que cobra por realizar las mismas tareas que l'ama de casa, pero las empleadas trabajan en casas que no són suyas”.*

3FTV: *“Qué la ama de casa trabaja por cuenta propia y la empleada de hogar a cambio de ingresos”.*

4FTV: *“La ama de casa sap on estan les coses i fa la faena sense cobrar i la emplea casi no sap on estan les coses i la faena la cobra”.*

2FTV: *“Las dos realizan el mismo trabajo pero la empleada del hogar cobra y la ama de casa no”.*

6FP: *“Nada. Porque hacen casi lo mismo, limpiar el polvo, los cristales, pero la ama de casa no le pagan y una empleada del hogar le pagan”.*

1MP: *“Que una empleada del hogar trabaja en casa de otra persona i cobra, i la ama de casa trabaja en su casa i no cobra”.*

2FP: *“Que a la empleada del hogar se le paga y a la ama de casa no, tiene el objetivo de subsistencia familiar”.*

4MP: *“Que la ama de casa no cobras y trabajas lo que quieres y empleada del hogar te pagan y trabajas las horas que te mandan”.*

3MP: *“El dinero. La empleada del hogar cobra por hacer tareas en casas de otros”.*

7FP: *“Hacen lo mismo solo que la empleada cobra por limpiar casas que no conoce y la ama de casa no cobra y limpia en su casa.”*

8FP: *“la ama de casa no es asalariada y una empleada del hogar si. La asalariada trabaja para otros y la ama de casa para su propia familia”.*

Categoría 3: estudio

¿Los estudiantes son personas desempleadas? (1ª sesión)

1FTB: *“Los estudiantes no son personas desempleadas, porque no tienen una edad o sólo son estudiantes”.*

2FTB: *“No lo son porque los estudiantes tienen una ocupación que es estudiar”.*

6MTB: *“Sí porque una persona desempleada es aquella que no tiene empleo y los estudiantes no tienen trabajo por tanto son desempleadas”.*

7MTB: *“No, porque las personas desempleadas son las cuales están dadas de alta en el INEM”.*

8MTB: *“No son personas desempleadas porque nunca han trabajado”.*

3MTB: *“No, ya que no forman parte de la población activa, no pueden trabajar (menor de 16), por lo tanto no están desempleados”.*

12FTB: *“Los estudiantes no son personas desempleadas, pero como estamos últimamente en este país en cuanto acaben de estudiar seguramente lo serán”.*

4MTB: *“No porque aún no están formadas, pero antiguamente los estudiantes tenían un curro para sacarse unas perras, pero actualmente no hay trabajo ni para los que han acabado una carrera”.*

9MTB: *“No, porque aún no han empezado a trabajar, aún se están formando para poder trabajar”.*

13FTB: *“Sí personas desempleadas porque se dedican a sus estudios y no ganan dinero, pero hay estudiantes que también trabajan”.*

14FTB: *“No, son personas que aún están preparándose para ejercer un empleo”.*

10MTB: *“No, aunque no nos pagan estamos estudiando para en un futuro trabajar.”*

15FTB: *“Sí, porque para el estado los estudiantes no producimos nada”.*

5FTB: *“No, porque si aún no hemos tenido un trabajo no podemos ser desempleados”.*

16FTB: *“No, porque no trabajan ni cobran un sueldo, sólo se están formando”.*

2MTV: *“Los estudiantes no son personas desempleadas porque tienen trabajo de estudiar i ir al colegio”.*

3MTV: *“No son personas desenpleadas porque los estudiantes tambien trabajamos con los estudios para poder aprobar”.*

3FTV: *“Sí, porque los estudiantes no realizan ninguna actividad de empleo”.*

1MTV: *“Los estudiantes no son personas desempleadas porque tienen sus obligaciones”.*

2FTV: *“No són personas desempleadas, són personas que se están formando”.*

6FP: *“Ellos trabajan, aunque no les pagen, es un trabajo”.*

5MP: *“Sí. Son personas que estudian para el mañana i no pagan nada”.*

1MP: *“No porque los estudios son como un trabajo”.*

1FP: *“No, porque se estan preparando para poder trabajar”.*

9FP: *“No, por que ellos estan estudiando, para luego poder trabajar”.*

10FP: *“Tenemos, como una especie de trabajo pero sin sueldo, y como venimos, casi por obligación, parece un empleo. Si no se estudia luego a la hora del trabajo de verdad no te contratarán si no as ido al instituto o colegio.”*

11FP: *“No, ya tienen el trabajo de estudiar”.*

2MP: *“No, porque yo pienso que la gente desempleada es esa gente que ya a acabado sus estudios y no tiene empleo”.*

12FP: *“Si, porque son personas que cuando estudian no les pagan, ni lo hacen para nadie”.*

2FP: *“No, porque los estudiantes tenemos un trabajo, que es estudiar, la diferencia es que a nosotros no nos pagan”.*

4FP: *“Si, porque ellos/nosotros estudiamos y no nos pagan por hacerlo”.*

13FP: *“No, yo creo que los estudiantes se preparan para el día en que necesiten buscar un empleo”.*

14FP: *“No, porque trabajan en aprender lo que les puede servir para encontrar otro trabajo”.*

15FP: *“Si, porque son personas que cuando estudian no les pagan, ni lo hacen para nadie”.*

16FP: *“No, si tenemos un trabajo que es formarnos para el mundo futuro”.*

3MP: *“No porque estudian para poder tener un empleo digno”.*

3FP: *“Si por una parte porque no tienen trabajo de sueldo, pero generalmente no porque estamos trabajando todos los días (deberes, exámenes) para en el futuro poder trabajar y tener un buen trabajo.”*

17FP: *“No, porque los estudiantes están estudiando, y no se consideran desempleados”.*

6MP: *“No porque te prepara para el futuro. Son como cursillos para la vida”.*

5FP: *“en mi opinión, los estudiantes, también somos personas empleadas y se nos paga con el aprendizaje”.*

7MP: *“No, porque tienen el empleo de prepararse para trabajar”.*

8MP: *“No, porque estamos en nuestro trabajo que es el estudio”.*

9MP: *“No, porqué estudian, trabajan todos los días para ganar conocimientos i el día de mañana trabajar”.*

¿Los estudiantes son siempre población no activa? ¿Cuándo?
(2ª sesión)

1FTB: *“No todo el tiempo, porque un estudiante puede trabajar a la vez que estudiar. Pero un estudiante está mucho tiempo estudiando entonces para mí un estudiante sería una persona que se encuentra ocupada, población activa”.*

2FTB: *“No, cuando terminan los estudiantes de estudiar buscan un primer trabajo entonces son siempre están en población no activa. O también pueden estar trabajando en otra cosa.”*

3FTB: *“Los estudiantes no son personas desempleadas porque no son personas activas y no pueden trabajar pero si que tienen faena, que es estudiar”.*

7FTB: *“No, porque cuando se cumple 16 años se puede trabajar y estudiar a la vez.”*

8FTB: *“No, porque cuando buscan su primer trabajo pasan a población activa. O pueden estar estudiando y trabajando”.*

5MTB: *“No, porque a la vez puede estar trabajando en alguna casa para un poco dinero para los estudios”.*

4FTB: *“No, porque llegan a una edad en la que tienen derecho a trabajar”.*

3MTB: *“No, ya que si son mayores de 16 años pueden trabajar a la vez que estudiar”.*

9MTB: *“No, porque hay estudiantes que trabajan para pagarse la carrera”.*

13FTB: *“No, porque también pueden trabajar también”.*

10FTB: *“Los estudiantes una vez crecen, hacen su carrera y se ponen a trabajar, se convierten en población activa”.*

2MTB: *“Sí, porque no cobran y no buscan empleo. No aportan trabajo para la producción de bienes y servicios”.*

15FTB: *“No, hay gente que estudia y trabaja al mismo tiempo”.*

1FTV: *“No. Sólo són población activa, cuando estudian en edad de trabajar”.*

5FTV: *“Sí, si son menores de edad”.*

2FTV: “No. Son población activa cuando el estudiante también trabaja”.

1FP: “No, cuando llegan a los 16 años también pueden entrar en el mundo laboral”.

9FP: “Los estudiantes somos población no activa, porque no cobramos, nos estamos preparando para el futuro. Cuando acabemos de estudiar, seremos población activa porque cobraremos”.

11FP: “No, cuando estudian son población no activa pero cuando trabajan, son población activa”.

2MP: “No, porque hay algunos estudiantes que mientras estudian trabajan para sacarse dinero para la carrera”.

12FP: “Sí, porque no cobran, por lo menos yo no lo soy, más mallores talvez sí. Porque ya estudian para un empleo”.

2FP: “No, cuando hacemos estudios superiores y unimos los estudios con el trabajo”.

17FP: “No. A partir de los 16 años”.

Categoría 4: ocio

Quizá habéis oído hablar del tiempo libre y alguien habrá utilizado el concepto OCIO. Este concepto se asocia a otro: No-ocio=negocio. Explicar oralmente por qué existen estos dos conceptos. (1ª sesión)

1FTB: “Existen porque la gente realiza esto para hacer cosas diferentes a lo de costumbre. Cosas que gustan, como dibujar, ir hacer un deporte, irse de viaje”.

1MTB: *“Porque cuando no tienes nada que hacer, para divertirme haces este tipo de actividades”.*

2FTB: *“Estos conceptos existen para realizar cosas que no haces habitualmente”.*

5FTV: *“Pues ocio lo usamos para referirnos al tiempo libre, y no ocio lo usamos para referirnos a cuando trabajamos o estudiamos”.*

1MTV: *“Porque el negocio es el trabajo que hacemos día a día y el odio es el tiempo que nos sobra”.*

1FP: *“Existe el negocio para poder comer y conseguir dinero y existe el ocio para descansar de tanto trabajar y hacer algo diferente, relajarnos y divertirnos”.*

9FP: *“El ocio es tu tiempo libre, el tiempo donde haces lo que tu quieras”.*

11FP: *“Porque el ocio es el tiempo que tu dedicas para hacer lo que te gusta y el no ocio es lo que tienes que hacer esencialmente como dormir o cosas necesarias como trabajar”.*

10MP: *“El tiempo de negocio es cuando estas trabajando o haciendo algo vital. El tiempo de ocio es el tiempo en el que no trabajas y no estás haciendo algo vital”.*

2FP: *“Tiempo libre: Para mí, es el periodo de tiempo en el que no estoy estudiando. Ocio: Para mí, es el periodo de tiempo en el que hago cosas para divertirme”.*

Hablando del ocio: ¿puede ser un negocio el uso del ocio? Poned algún ejemplo e indicad cuál es el tiempo y el espacio de ocio de la familia. (1ª sesión)²³

1FTB: *“Sí que es un negocio el uso del ocio, porque ir al cine sería tener tiempo de ocio y como hay gente en la que trabaja en un cine. Muchas de las cosas que hacemos en nuestro tiempo de ocio para poderse hacer necesitan o ayuda o alguna persona que te tiene que ayudar”.*

2FTB: *“Sí porque la gente fasta dinero. Por ejemplo en ir en compras y las personas que trabajan en las tiendas ganan dinero ya que las personas en su tiempo de ocio van de compras”.*

3FTB: *“Sí, porque se pueden hacer cosas para ocio y venderlas o ir a sitios que tengan cosas de ocio. Entonces gastas dinero y es un negocio. Ej: ir al cine, comprar PlayStations...”*

7FTB: *“Sí, porque si es un trabajo que te gusta. Cuando tienes un negocio de vender cosas, aparte conoces gente.”*

8FTB: *“Sí. El que hace deporte por gusto el dueño del club gana dinero”.*

3MTB: *“Sí, por ejemplo cuando vas al cine y pagas la entrada, ese dinero se lo llevan los dueños, empleados, etc.”*

15FTB: *“Sí, por ejemplo: Yo voy al cine con mi familia, para mí es tiempo de ocio pero para los empleados del cine es negocio”.*

1FP: *“Si, porque jugando a cosas o haciendo apuestas podemos ganar dinero”.*

²³ En el caso del grupo de Tavernes de la Valldigna, no se han recogido respuestas significativas en este apartado. Los alumnos no distinguen bien entre ambos y creen que existen sólo para darle nombre al tiempo en que se trabaja y al que no.

9FP: “Si, puede ganar dinero jugando o haciendo algo, como jugar al poker”.

11FP: “Si, por ejemplo si a ti te gusta la musica y pinchas, cuando te conviertes en DJ, es tu tiempo de ocio, porque es lo que te gusta hacer”.

3MP: “Si porque una persona puede tener un gimnasio a la que vayan algunas personas en su tiempo de ocio para hacer deporte.”

3FP: “Si, q cuando tu trabajas en una cosa que te gusta y te pagan por ello”.

11MP: “Si. Los del “Laser Game” aprovechan el ocio para enriquecerse”.

Conclusiones a priori

Aquí expondremos, de forma sucinta y resumida, las conclusiones que podemos establecer respecto a los datos obtenidos de la sesión de vídeo y los contenidos seleccionados de los materiales. Esto se desarrollará de forma más completa, también por categorías, en la discusión teórica de los aprendizajes obtenidos (capítulo 6).

Sobre el concepto de población activa/trabajo (Categoría 1):

Éste quizá sea el apartado en que los alumnos encuentren mayor dificultad, por ser un concepto que les induce a confusión: tienden a identificar activo como “que trabaja”, y por ende, no activo sería aquel que no trabaja. Por ello, les resulta extraño descubrir que grupos sociales como los parados y los que están buscando empleo sean considerados población activa, cuando al no trabajar, en principio para ellos no lo serían: los que no cobran no les parecen activos. Así pues, se hace necesario clarificar adecuadamente a quién abarca este concepto de población activa, para resolver problemas y anular confusiones.

Otra confusión que se percibe es a qué atribuir exactamente el término “trabajo”. Se nos revela aquí que hay diversas acepciones del término y los alumnos no siempre tienen claro por cuál se les pregunta. Por ejemplo, nadie duda de que el trabajo, en el sentido de “empleo”, corresponda a una actividad remunerada. Pero cuando por “trabajo” se entienden tareas de otro tipo, como las del ama de casa o los estudiantes, la vaguedad del término confunde a los alumnos.

Estas dudas aumentan a la hora de clasificar a los activos según su condición en el mercado laboral. La mayoría de alumnos lo atribuye a un tema cualitativo, a una categorización en función de la cantidad de salario recibido, la calidad del trabajo o la formación previa, distinguiendo entre ello a “mejores” y “peores” trabajos para “mejores” y “peores” personas. Este juicio de valor discriminatorio les impide ver la clasificación real en función de roles sociales y laborales; o incluso de control estatal. Las opiniones son diversas a la hora de concebir el trabajo como un valor humano o un precio mercantil, pero prácticamente ninguna ha sido justificada.

Sobre el trabajo femenino y las amas de casa (Categoría 2):

Sin duda, en este apartado hay una gran conciencia y sensibilidad de los alumnos hacia el ama de casa, ya que muy pocos consideran que eso no es trabajo. La inmensa mayoría reconocen los aportes que hacen a la familia, a la casa, y que no son remuneradas. Sí que es cierto que nunca se habían planteado que esto fuera discriminación, al menos por parte de la conceptualización del trabajo en geografía humana, que las excluye, pero son conscientes de la realidad.

Destaca el hecho de que limiten el trabajo del ama de casa a la limpieza o preparación de la comidas la mayoría de ellos, aunque alguno es consciente de que también desarrollan labores de cuidados de miembros de la familia. A diferencia de lo que pensábamos, no hay una mayor sensibilidad de las chicas hacia este tema: al menos

en este caso, ambos sexos son igual de sensibles a esta problemática. Ello puede deberse a las emociones y sentimientos del alumnado hacia el trabajo de la madre, lo que influiría en sus esquemas mentales, según los postulados del aprendizaje constructivista.

Además, todos los alumnos saben distinguir una ama de casa de una empleada del hogar, en función del sueldo -una no lo cobra, la otra sí- y el lugar de trabajo -una en su hogar, otra en el hogar ajeno-; reconociendo que ambas hacen exactamente el mismo trabajo.

Sobre el estudio y el papel de los estudiantes (Categoría 3):

Se trata de la categoría donde los alumnos se han sentido más implicados, generando controversia entre quienes consideran a esto trabajo y quienes no lo consideran. Es un tema que no les deja indiferentes, pues hace referencia a su estatus y función en la sociedad. Desde luego, los que lo consideran trabajo no lo hacen en un sentido mercantil, sino formativo, de preparación para el futuro. No se consideran a sí mismos población activa, al no cobrar un sueldo, así como desempleados, pues aún no trabajan (entienden trabajo como empleo). Sin embargo, otros han argumentado que, no teniendo aún edad de tener empleo, no pueden ser desempleados. Ése es otro aspecto a destacar: algunos (pocos) saben que a partir de los 16 pueden trabajar y por tanto, formar parte de la población activa. La mayoría de sus recuerdos remiten a nociones personales sobre universitarios que trabajan para pagar la carrera.

Sobre el concepto de ocio (Categoría 4):

La mayoría de los alumnos no ha tenido problema en diferenciar el concepto de ocio del de negocio, les resulta fácil, ya que la asociación automática es ocio=tiempo libre, negocio=trabajo. Sin embargo, ha sido necesaria la guía e intervención de los profesores, al menos en las sesiones de vídeo, debido a las intervenciones a menudo erráticas y desordenadas de los alumnos.

Pero no siempre se mantiene esta disociación: particularmente en Picanya se ha cuestionado la fusión de ambos conceptos en diversas situaciones de la vida cotidiana en que una actividad de ocio se convierte en negocio. Sin embargo, esto fue similar en Tavernes de la Vallidigna a pesar de que se hizo menos incidencia en ello. En su mayoría, los alumnos saben reconocer los negocios que ofertan ocio como una combinación de ambos conceptos que se plasman en la realidad.

Sobre el concepto de economía sumergida (Categoría 5):

Este concepto, trabajado únicamente en las sesiones de vídeo de Picanya, ha servido fundamentalmente como materia de reflexión: es una realidad propia de España, inherente a la existencia del trabajo, del mercado laboral y ciertas situaciones difíciles e injustas de la sociedad, que todavía esperan una solución. Los alumnos han demostrado conocerlo y saber reflexionar sobre el tema si se les guía adecuadamente, llegando a ser conscientes de la problemática social y laboral que ello implica.

5. COMPARACIÓN DE RESULTADOS

Una de las preocupaciones que existen cuando se programa una innovación didáctica reside en la valoración y seguimiento del aprendizaje realizado. Siempre existe la duda y el desasosiego personal docente sobre la “bondad” de dicha innovación. En coherencia con los principios del grupo Gea-Clío hemos valorado las respuestas del alumnado buscando los resultados del aprendizaje, así como el mismo proceso.

Para valorar los resultados hemos tenido en cuenta el currículum retenido; o sea, aquel que permanece en el recuerdo del alumnado una vez finalizadas las actividades programadas. Por eso nos ha interesado realizar el cuestionario una vez que hubiera transcurrido

un plazo de tiempo importante (en nuestro caso tres meses) y que a su vez coincidiera con el final del curso académico. Con ello analizamos los aprendizajes conservados después del proceso de aprendizaje, tanto para el alumnado de los grupos de control como los experimentales.

Análisis y cuantificación de los cuestionarios²⁴

Por tanto, la investigación aún contó con el uso de una herramienta más, que fue el pase de cuestionarios a los alumnos de todos los grupos analizados (Algemesí, Picanya, Tavernes Blanques y Tavernes de la Vallidigna) con contenido específico de la secuencia didáctica trabajada por el dossier del Proyecto BOSEVA y también por el motivo e interés de la presente investigación.

Si el trabajo en clase, tanto del dossier BOSEVA en el caso de los grupos experimentales, se realizó en enero, febrero y marzo de 2013, fue en el siguiente mes de junio cuando se realizaron los pases de estos cuestionarios. La función de este pase era comprobar qué habían aprendido los alumnos respecto al tema investigado. Por una parte, comprobar qué recordaban aquellos que explícitamente habían trabajado el dossier BOSEVA, y por otra, comprobar el aprendizaje respecto a estas nociones de población activa, trabajo femenino y demás que mostraban aquellos que no lo habían trabajado. La finalidad de los cuestionarios, por tanto, era evaluar los recuerdos y contrastarlos con los conocimientos de los que no habían pasado por la experiencia BOSEVA. De acuerdo con la hipótesis de partida, recordemos, los que habrían trabajado con el Proyecto BOSEVA (grupos experimentales) tendrían mejores nociones y recuerdos acerca de los temas planteados que los que no (grupos control).

24 Un ejemplar del cuestionario pasado a los alumnos en todos los grupos estudiados se encuentra en los *Anexos*, número 4; y las tablas originales de cuantificación de resultados corresponden al número 5 (formato Excel).

De todos los grupos analizados, para contar con una muestra lo más uniforme posible, se han escogido los **15 primeros cuestionarios**, sin otra preferencia ni criterio de selección. Por lo tanto, se analizarán 15 cuestionarios de cada grupo. El cuestionario, como se verá, tiene 10 preguntas referentes al tema de estudio de la investigación. Estas preguntas vienen formuladas en un orden concreto. La codificación de los grupos viene expresada de la siguiente manera:

- Grupo Experimental Picanya 1 (GEP1)
- Grupo Experimental Picanya 2 (GEP2)
- Grupo Experimental Tavernes de la Vallidigna (GETV)
- Grupo Experimental Tavernes Blanques (GETB)
- Grupo Control Tavernes Blanques (GCTB)
- Grupo Control Algemesi (GCA)

Asimismo, las cifras de cada tabla reflejan la cantidad de alumnos que han marcado esa opción. Al haberse pasado tres meses después de la intervención en el aula en el caso de los grupos experimentales; y sin dicha intervención en caso de los grupos control, pretendemos explorar, en el primer caso, los recuerdos de los alumnos respecto al material y los temas trabajados; y en el segundo, cotejar los resultados en alumnos que no hayan experimentado esa intervención.

Trabajo y población

Este apartado pretende valorar las percepciones de los alumnos en relación a los conceptos de trabajo y población. A continuación presentaremos una serie de tablas²⁵ que reproduce, cada una de ellas, los resultados numéricos obtenidos por los alumnos en función de la cantidad de veces que han marcado una opción. Tras introducir la

²⁵ Por razones de agilidad del texto y comodidad, debido a que se está haciendo referencia constante a la taula en proceso de análisis y comentario, hemos optado por no numerar las 10 tablas correspondientes a los cuestionarios, siendo válidas para ello las abreviaturas escogidas (ej: P1) y siendo todas ellas de elaboración propia.

tabla pertinente y las opciones disponibles, se presentan los datos y, tras ella, procederemos a comentarlos.

Como también se puede ver en el modelo disponible en los *Anexos*, número 4, en el caso de la pregunta 1 (abreviatura **P1**) expresada en la tabla, las cuatro opciones disponibles a marcar (más de una opción por pregunta, si el alumno lo estimaba conveniente según sus propios recuerdos y opiniones), son las siguientes: *a) Ir a clase y estudiar. b) Hacer las tareas de casa. c) Realizar una actividad remunerada (pagada). d) Cuidar de una persona enferma o anciana.*

P1: ¿Cuáles de estas actividades consideras que son trabajo?	A	B	C	D
GEP1	8	9	13	12
GEP2	7	5	14	6
GETV	9	10	14	10
GETB	8	8	15	6
GCTB	5	6	15	7
GCA	3	5	12	8

Resulta evidente, a simple vista, que la opción más escogida por los alumnos de la totalidad de los grupos es la opción C. Esto nos permite concluir que, independientemente de la intervención realizada con el dossier BOSEVA, todos los alumnos identifican trabajo con una actividad remunerada, pagada. Es la primera referencia que captan, la inherente no sólo a la enseñanza escolar, sino la que se inculca y permanece en sus idearios, la percepción general de la sociedad: trabajo=actividad remunerada. Era lógico, pues, que con o sin intervención innovadora, los alumnos se aferrasen a esta referencia indudable.

Sin embargo, una vez asumida esta definición, la posibilidad de contemplar más opciones abre un mundo de reflexiones y replanteamientos a los alumnos, lo que les permite ir más allá de la identificación habitual de trabajo con actividad remunerada. Así, es

de destacar que en los grupos experimentales de Picanya1 (**GEPI**) y el de Tavernes de la Vallidigna (**GETV**) hay una incidencia considerable de preferencias por la opción D (cuidar de una persona enferma o anciana). Esto deducimos que sí es posible que se deba a la intervención innovadora en los grupos experimentales, pues en ellos, y especialmente en el caso de Picanya, por parte del profesor Santos Ramírez, se insistió en la necesidad de valorar el trabajo de cuidado de personas dependientes, generalmente asumido por una mujer de la familia. Sin embargo, es de hacer notar que en cambio, no se han obtenido resultados significativos en los otros dos grupos experimentales -Picanya 2 (**GEP2**) y Tavernes Blanques (**GETB**)- lo que conllevaría a restar determinación a esta afirmación. El hecho de que se hayan registrado cifras inferiores en estos dos grupos respecto a los dos grupos de control hace replantearse un poco la influencia de la intervención innovadora en este punto, pero a este nivel las diferencias son tan mínimas que científicamente no son relevantes. Al mismo tiempo se resalta la importancia del elemento docente en cualquier innovación, más allá de la calidad de los materiales; tal como hemos comprobado ha sido en los grupos donde el docente ha insistido más en ciertos aspectos donde el recuerdo ha sido más grande.

A continuación, destacar la elevada cifra de alumnos que han escogido la opción B (hacer las tareas de casa) en el grupo de Tavernes de la Vallidigna (**GETV**), seguido de cerca por el grupo de Picanya 1 (**GEPI**) y el experimental de Tavernes Blanques (**GETB**). Ello podría interpretarse como un éxito de la intervención innovadora del proyecto BOSEVA, ya que en los grupos experimentales se hizo incidencia en valorar el trabajo del ama de casa, las tareas de casa.

Destacar, finalmente, las elevadas cifras en la opción A por parte de los grupos experimentales, en comparación con las bajas cifras de los grupos control, a la hora de considerar el ir a clase y estudiar como trabajo. En ello se ve sin duda la influencia de la intervención

educativa innovadora, que ha motivado a los alumnos a reflexionar sobre su propia función y rol en la sociedad.

En general, podemos afirmar que hay una *notable diferencia* entre los grupos experimentales y de control respecto a la consideración de qué es trabajo, siendo más partidarios de interpretaciones alternativas y reflexiones acerca de actividades tradicionalmente no consideradas como trabajo los grupos experimentales, a diferencia de los de control, quienes no parecen haberse planteado estas alternativas. Únicamente coinciden en que las actividades remuneradas sí son trabajo, cosa que aceptan todos los grupos, experimentales y control. Lo cual nos confirma que, si bien el saber general y la concepción universal sobre qué es trabajo es inamovible por cuanto respecta a las actividades remuneradas, la intervención innovadora con el trabajo del material BOSEVA sí ha ayudado a los alumnos de los grupos experimentales a plantearse otras concepciones de trabajo.

Si la intención de la pregunta 1 (**P1**) era explorar las percepciones de los alumnos respecto a qué actividades consideran ellos que son trabajo, la pregunta 2 (**P2**) apela directamente a los alumnos a que definan este concepto. Así, las opciones disponibles son: *a) Es toda actividad por la que recibes un sueldo. b) Es toda actividad que no implique ocio ni tiempo libre. c) Es toda actividad que realizas fuera de casa. d) Las tres opciones anteriores.* Como se puede ver, las opciones son complementarias entre sí, en absoluto se descartan entre ellas. Es una forma de explorar las percepciones de los alumnos de un modo más complejo²⁶.

26 Esta complejidad fue puesta de manifiesto por los propios alumnos, que a menudo se encontraban confusos ante la cantidad de opciones que podían marcar, acostumbrados, quizás, a los test de respuesta eliminatória, y cuando no, mostraban su satisfacción de tener más opciones que marcar y poder expresar así la amplitud de su visión. Esta satisfacción fue curiosamente patente en el caso del grupo de control Algemesí (GCA).

P2: ¿Cómo definirías el concepto “trabajo”?	A	B	C	D
GEP1	5	8	0	3
GEP2	8	11	3	0
GETV	4	7	0	6
GETB	9	10	1	1
GCTB	12	4	0	0
GCA	8	8	1	2

Comenzaremos comentando los resultados de esta pregunta nuevamente por las cifras más destacadas. Es relevante el número elevado de alumnos del grupo control de Tavernes Blanques (**GCTB**) que considera el trabajo como actividad remunerada (opción A). Sin embargo, esta cuestión era también formulada en la pregunta 1 (**P1**) y no se obtuvo más que tres marcas, lo que hace pensar que algunos alumnos tengan dificultad con el concepto “actividad remunerada” y les sea más fácil comprender “actividad por la que recibes un sueldo”, como viene expresado en esta pregunta (**P2**).

Respecto a la opción B (toda actividad que no implique ocio ni tiempo libre) destacan los grupos experimentales Picanya 2 (**GEP2**) y Tavernes Blanques (**GETB**), aunque seguidos muy de cerca por los grupos experimental Picanya 1 (**GEP1**) Tavernes de la Valldigna (**GETV**) y, curiosamente, el grupo control Algemesí (**GCA**). Sin duda, la intervención innovadora BOSEVA ha jugado cierto papel en afianzar la distinción entre trabajo y ocio o tiempo libre por lo que respecta a los grupos experimentales, pero no podemos juzgar esta intervención como rotundamente decisiva, dando que un grupo control (**GCA**) ha destacado también en este aspecto. Las breves diferencias entre resultados son, nuevamente, irrelevantes. La percepción del grupo control se basa en la distinción genérica entre trabajo y ocio, lo cual parece ser un conocimiento base al alcance de cualquier alumno, independientemente de la innovación educativa o no, quizá sin el grado de reflexión que ésta última podría conferirle.

Igualmente, las opciones C y D han obtenido tan pocas marcas que no resultan relevantes para la investigación. La opción D (marcarla suponía aceptar las opciones A, B y C conjuntamente) ha resultado especialmente confusa para los alumnos, que al menos generalmente, tienden a marcar lo primero que les resulta obvio y no se suelen detener a leer las opciones y meditarlas. Por otra parte, teniendo en cuenta que se trataba de explorar sus recuerdos, quizá fuese mejor así. En cualquier caso, a pesar de que se pretendía dar opción a la totalidad de las consideraciones ofertadas en la pregunta, en el futuro debería suprimirse esta opción por resultarles confusa y dejar simplemente la opción a marcar las tres anteriores.

Si pasamos a analizar los resultados de la tercera pregunta (**P3**), en primer lugar y como siempre especificaremos las opciones disponibles: a) *Trabajadores asalariados o en paro*. b) *Amas de casa*. c) *Jubilados*. d) *Estudiantes*.

P3: ¿Cuáles de estos grupos sociales son considerados población activa				
	A	B	C	D
GEP1	12	3	0	3
GEP2	14	0	0	4
GETV	10	2	2	7
GETB	14	2	0	3
GCTB	15	4	0	1
GCA	12	3	1	5

Una vez clarificado qué es trabajo, se pretendía con esta pregunta comprobar los recuerdos y percepciones de los alumnos acerca de qué es población activa, una pregunta decisiva para el objeto de la investigación. La inmensa mayoría de los alumnos encuestados, independientemente de si pertenecían a un grupo de control o experimental, han escogido la opción A (trabajadores asalariados o en paro) como respuesta, es decir, incluyendo indudablemente a este grupo de personas dentro de la población activa. Esto nos hace

pensar que, al igual que ocurría con la primera pregunta (**P1**), los alumnos han recurrido a sus recuerdos y saberes procedentes de la percepción genérica y más habitual acerca de quiénes se incluyen en el grupo de la población activa. Por lo tanto, era lógico que la inmensa mayoría de los encuestados marcaran esta opción. Por tanto, ello no nos permite dilucidar si en esta rotundidad se halla la influencia de la intervención innovadora, es más, dicho resultado nos hace pensar que no ha habido influencia de la misma, y de haberla, ésta ha sido irrelevante de acuerdo a los resultados y en relación con el objeto de investigación, puesto que no hay diferencia entre los grupos experimentales y los de control. Es más, la totalidad de los alumnos encuestados (15) que ha marcado la opción A pertenecen, curiosamente, a un grupo control, el de Tavernes Blanques (**GCTB**), por lo que parece ser que en este caso los alumnos han apelado a su conocimiento de base y a lo aprendido en clase, independientemente de si han recibido innovación didáctica o no.

Las otras opciones marcadas lo son en cifras tan bajas que no permiten extraer una conclusión relevante. Por lo tanto, en este caso no se manifiesta diferencia alguna entre grupos experimentales o de control: el saber general se reafirma, el concepto de población activa engloba únicamente a los asalariados o en paro, los estudiantes, jubilados y amas de casa están excluidos. Ellos son conscientes de ello, lo saben, lo intuyen y así lo manifiestan. Las bases están claras, para unos y para otros; por lo que el conocimiento de base de los alumnos resulta aquí decisivo. El reto radicará en saber reflexionar a partir de este punto, a partir de las siguientes preguntas.

En cuanto a la cuarta pregunta (**P4**), era ésta una cuestión que nos interesaba especialmente por la motivación a reivindicar el papel del ama de casa como contribución y sostenimiento de la sociedad. Los alumnos eran conscientes, tras las sesiones de clase, de su exclusión del concepto de población activa, y por tanto, de su consideración como trabajadoras. Las opciones a escoger en esta pregunta eran:

a) Ninguna, porque ambas hacen el mismo trabajo. b) La primera no recibe un salario por su trabajo, la segunda sí. c) La primera trabaja dentro de casa, la segunda, fuera. d) Lo que realiza el ama de casa no es trabajo, porque no recibe un salario.

Éstos fueron los resultados:

P4: ¿Qué diferencia hay entre una ama de casa y una empleada del hogar	A	B	C	D
GEP1	2	12	7	1
GEP2	0	15	8	0
GETV	1	15	3	0
GETB	1	15	9	0
GCTB	0	13	8	3
GCA	0	15	5	1

El resultado más significativo es la elevada cifra de respuestas respecto a la opción B, es decir, la distinción entre ama de casa y empleada de hogar por el salario. La totalidad de los alumnos encuestados la ha marcado en los casos de los grupos experimentales Picanya 2 (**GEP2**), Tavernes Blanques (**GETB**) y Tavernes de la Vallidigna (**GETV**), así como el grupo control de Algemés (**GCA**). Pero las diferencias que presentan respecto a los demás son irrelevantes, por lo que cabe concluir que la mayoría de los encuestados distinguen a ambas en función del salario: ausente en el caso del ama de casa, presente en la empleada del hogar. Implícitamente, esto es admitir que ambas realizan el mismo trabajo y que la única diferencia es que una cobra por ello y la otra no.

Otra opción donde ha destacado el número de marcas ha sido la opción C, aunque en mucha menor medida que la anterior. Así, los alumnos admiten otra diferencia sustancial entre ambas: el lugar de trabajo. El ama de casa trabaja en su hogar, la empleada de hogar, en casa de otros, no la suya propia. Una realidad de la que los alumnos también son bastante conscientes y que implica, nuevamente, admitir que ambas hacen exactamente el mismo trabajo.

Los resultados en las opciones A y D no son lo suficientemente relevantes para la investigación, de hecho, parece ser que los alumnos admiten en general que ambas hacen el mismo trabajo, pero que existen diferencias de situación entre ambas. Cabe admitir que la pregunta era compleja porque las opciones, siendo complementarias entre sí, podían confundir a los alumnos.

En esta pregunta, y a diferencia de lo que esperábamos, no se observa diferencia alguna entre los grupos experimentales o de control. Todos parecen ser conscientes del rol del ama de casa y de los matices que la asocian o diferencian de la empleada del hogar, independientemente de si han experimentado la intervención innovadora o no. Por lo que, en este caso, parece ser que el proyecto BOSEVA, aunque quizás haya influenciado, no ha sido decisivo para determinar la actitud de los alumnos en esta cuestión, sino que parece apelar más bien a saberes y experiencias personales, propias del entorno cotidiano y de la experiencia familiar de los alumnos.

Si procedemos a la quinta pregunta (**P5**), vemos que estamos entrando en un nuevo campo, el de considerar si el estudio es trabajo, y qué tipo de trabajo. Recordemos que en el caso de las sesiones de vídeo y el análisis de los materiales, los alumnos se implicaron enormemente en este aspecto debido a que se trataba de su propia situación, y a tal efecto nos hemos dirigido directa y familiarmente a cada uno de ellos. Veamos ahora los resultados. Las opciones en esta pregunta son: *a) No, porque no me pagan por estudiar. b) Sí, porque aunque no me paguen, mi estudio me supone un esfuerzo. c) Ahora no es trabajo, pero cuando en el futuro lo tenga, mis estudios me lo habrán facilitado. d) Algunos trabajos implican seguir estudiando, luego sí es trabajo.*

P5: ¿Consideras que el estudio es trabajo?	A	B	C	D
GEP1	2	7	7	5
GEP2	1	5	11	6
GETV	1	11	9	6
GETB	1	7	9	2
GCTB	1	6	11	2
GCA	2	5	9	3

La complejidad que entrañaban las diferentes opciones de respuesta ha quedado patente en la dispersión de algunos datos. Se han obtenido resultados elevados en el caso de la opción B (“mi estudio supone un esfuerzo”) en el grupo experimental de Tavernes de la Vallidigna (**GETV**). Esto coincide con la percepción ya expresada, por parte de este mismo grupo, en las sesiones de vídeo, esto es, la tendencia a valorar el estudio como trabajo por el esfuerzo que supone.

Pero también se han obtenido resultados destacados respecto a la opción C (“ahora no es trabajo, pero cuando en el futuro lo tenga, mis estudios me lo habrán facilitado”); por parte del grupo experimental Picanya 2 (**GEP2**) y por parte del grupo control de Tavernes Blanques (**GCTB**) seguidos de cerca por los grupos experimentales de Tavernes de la Vallidigna (**GETV**) y Tavernes Blanques (**GETB**).

Los demás resultados y diferencias con los datos ya comentados son menores y por tanto, irrelevantes. La mayoría de los alumnos se inclinan, pues, por considerar el estudio como “trabajo” en la medida en que les supone un esfuerzo y además, un esfuerzo formativo, porque saben que aunque actualmente no trabajen en el sentido remunerado de la palabra, el estudio es un período formativo que les permitirá trabajar más adelante. Por lo demás, no se aprecian diferencias sustanciales entre los grupos experimentales y de control, nuevamente.

Si pasamos a analizar la sexta pregunta (**P6**) y última de este apartado dedicado al trabajo y a la población, vemos que esta pregunta fue diseñada con la intención -expresada en sesiones de aula como las de Picanya y por parte del profesor Santos Ramírez- de hacer reflexionar a los alumnos de cómo el Estado podría contribuir a sostener aquellas personas que, no estando dentro del mercado laboral, contribuyen socialmente al mantenimiento de las que sí lo están o lo van a estar, como es el caso de las amas de casa; así como considerar la contribución de los estudiantes que se preparan para ingresar en el mercado laboral en un futuro. En este caso, la respuesta podía ser compleja para los alumnos porque en esta pregunta en concreto no se buscaba tanto explorar los recuerdos de los alumnos respecto a las sesiones de clase sino, más bien, preguntarles su opinión, conocer sus percepciones, acerca de un tema -la remuneración del estudio y las tareas del hogar- habitualmente no presente en el currículum oficial y que sólo se había explorado levemente en las sesiones en Picanya. Las opciones disponibles son: *a) La propia familia, pagando a los miembros de casa que hacen las tareas. b) Nadie, debe ser gratis, pues es un trabajo no remunerado. c) El gobierno a través de una ayuda familiar básica y por medio de becas. d) Debería repartirse el trabajo doméstico entre los miembros de la familia y no tener que pagar nada.*

P6: ¿Quién crees que debería pagar el trabajo de casa y los estudios?

	A	B	C	D
GEP1	0	8	4	5
GEP2	0	0	12	6
GETV	3	4	7	7
GETB	0	2	11	9
GCTB	0	1	7	12
GCA	1	2	14	5

Las cifras más elevadas podemos observarlas en las opciones C y D. Por lo que respecta a la opción C (el Gobierno a través de una ayuda familiar básica y por medio de becas), vemos que ha sido la opción

más marcada en dos grupos experimentales, Picanya 2 (**GEP2**) y Tavernes Blanques (**GETB**), pero la cifra más elevada -aunque con escasa diferencia- corresponde al grupo de control Algemesí (**GCA**). Si cotejamos estos resultados con los de los demás grupos -siempre dentro de esta opción C- vemos que no se puede achacar a la innovación educativa necesariamente sino que, además, también en el grupo de control han considerado de forma elevada esta posibilidad. Naturalmente esto puede deberse, además de a la intervención particular de la profesora, a los recuerdos y saberes propios de los alumnos, que han oído acerca de las becas y otras ayudas concedidas por el Gobierno.

Curiosamente, la opción D (debería repartirse el trabajo doméstico entre los miembros de la familia y no pagar nada) ha sido la más escogida por los alumnos del grupo control de Tavernes Blanques (**GCTB**). Las opciones A y B han sido bastante menos marcadas, con la posible excepción del grupo experimental Picanya 1 (**GEP1**) respecto a la opción B (debe ser gratis al ser un trabajo no remunerado). Este dato es curioso pues muestra que, aunque se ponga en valoración el trabajo doméstico y el estudio, al no ser trabajos remunerados consideran que no debe pagarse a las personas que los desempeñan. Es decir, valoran ese trabajo como actividad, pero no como para recibir ayudas.

Ocio y tiempo libre

Este apartado pretende valorar las percepciones de los alumnos en relación a los conceptos de ocio y tiempo libre, y su disociación respecto a trabajo y negocio. Así pues, la primera pregunta de esta segunda sección del cuestionario (**P7**) pretende explorar recuerdos y percepciones de los alumnos respecto al concepto de ocio. Recordemos que es un concepto ampliamente trabajado por el dossier BOSEVA, no así en el caso de los materiales curriculares habituales, como los libros de texto mencionados para los grupos control. Así pues, las opciones son las siguientes: *a) El tiempo que*

paso sin hacer nada. b) El tiempo que dedico a divertirme. c) Todo el tiempo en que no esté trabajando ni estudiando. d) Las tres opciones anteriores.

P7: ¿Qué es el ocio?	A	B	C	D
GEP1	0	5	8	3
GEP2	0	8	8	5
GETV	0	3	7	5
GETB	1	6	5	6
GCTB	0	8	6	3
GCA	1	8	8	2

En este caso, observamos también que las respuestas se han visto también muy distribuidas. Sorprende la unanimidad de los alumnos, salvo en un par de casos estadísticamente irrelevantes, a la hora de descartar la opción A (“el tiempo que paso sin hacer nada”), por lo que prácticamente ningún alumno, de grupo control o experimental, considera que ocio signifique no estar haciendo nada en particular. Sin embargo, sí que lo identifican más con las opciones B (“el tiempo que dedico a divertirme”) y C (“todo el tiempo en que no esté trabajando ni estudiando”). Buena parte de los grupos experimentales de Picanya (**GEP1** y **GEP2**) han sido unánimes en considerar ocio todo lo que no sea trabajo ni estudio; iguales cifras en el caso de los grupos control respecto a la opción B, considerando el tiempo que se dedique a divertirse.

Con la opción D ocurre nuevamente el problema que habíamos destacado anteriormente, en **P2**: al tratarse de una opción que engloba todas las opciones anteriores, muchos alumnos, al llegar a ella, se encuentran con que han marcado ya otras opciones o se encuentran confusos ante ella, aunque también es posible que el no escogerla radique en que se identifican más con las opciones anteriores, aunque no todas. En un futuro, tal y como ha ocurrido con

P2, lo más apropiado sería suprimirla, más que nada para evitar la posible desorientación de los alumnos.

Por lo tanto, la mayoría de los alumnos tienden a identificar ocio como tiempo dedicado a la diversión y tiempo en que no se estudia ni se trabaja. Tampoco, en este caso, se han encontrado diferencias sustanciales entre grupos experimentales y de control, por lo que la influencia de la intervención innovadora también sería menor en este caso, siendo más plausible -una vez más- que hubiesen recurrido a sus saberes cotidianos y personales acerca de lo que es el ocio.

Siguiendo en esta misma línea, la siguiente pregunta (**P8**) pretende, una vez que los alumnos ya han definido qué es el ocio para ellos, que engloben dentro del mismo distintas actividades, con la intención de disociarlas del trabajo y así clarificar el concepto. Las opciones disponibles en esta pregunta son: *a) Ir a una actividad extraescolar programada en el instituto. b) Ir a mis clases de inglés, ballet, deporte u otras actividades a las que estoy apuntado/a. c) Salir los fines de semana con mis amigos. d) Quedarme en casa leyendo o viendo la tele.*

P8: ¿Cuál de estas actividades consideras que son ocio?	A	B	C	D
GEP1	1	12	12	11
GEP2	3	6	14	8
GETV	2	7	11	10
GETB	2	8	15	12
GCTB	7	13	11	10
GCA	4	7	12	10

En este caso destacamos la gran aceptación que ha tenido entre los alumnos la opción C (“salir los fines de semana con mis amigos”) con unos resultados que nuevamente no permiten hacer distinción entre grupos experimentales y de control. Ello se debe, por tanto, no

a ninguna intervención del proyecto BOSEVA, sino al hecho de que el ocio es un concepto familiar para los alumnos, lo conocen, saben definirlo y cada uno ha aportado su percepción de lo que es el ocio para ellos, es decir, ellos han especificado prácticamente en qué invierten su tiempo de ocio. La mayoría, por tanto, dedica ese tiempo a sus amigos.

Esta reflexión puede hacerse extensible también a la opción D (“quedarme en casa leyendo o viendo la tele”). Costumbre moderna desde la aparición de las nuevas tecnologías, muchos alumnos invierten su tiempo, además de salir con los amigos, a ver la tele -creemos que es mayor la cantidad de alumnos que dedican su tiempo a la televisión que a la lectura, entre otras cosas, por los testimonios recogidos durante las sesiones de vídeo, especialmente en Picanya- o leer, es decir, permanecer en casa. Al no haber distinción nuevamente entre grupos experimentales y de control, se trata de una actitud propia y una percepción personal independiente de lo estudiado en clase al respecto.

La opción B, que alude a las actividades extraescolares que los alumnos realizan fuera del horario lectivo de clases, ha sido muy señalada en el caso del grupo experimental Picanya (**GEPI**) y el grupo control de Tavernes Blanques (**GCTB**). En el primer caso fácilmente puede atribuirse a la intervención didáctica del profesor Santos Ramírez, que como hemos podido observar en los registros de las sesiones de vídeo, resolvió dudas de los alumnos ayudándoles a decidir si su tiempo de actividades extraescolares eran ocio para ellos o no. Algunos alumnos manifestaron en ese mismo momento que sí lo eran, como queda registrado. En el caso del grupo control, al igual que también puede suceder con el anterior, se debe a las percepciones de los alumnos de sus actividades extraescolares como ocio. Es importante recordar en este punto algo que ya habíamos indicado cuando contextualizamos los grupos de Tavernes Blanques en la presentación de los datos: aquí había diferencias importantes por el

capital cultural. En el grupo control (**GCTB**), recordemos que se trataba alumnos con padres con mayor interés y compromiso con la educación, con un nivel de estudios mayor y conciencia del valor de una buena educación y unos estudios superiores; de ahí que muchos de estos alumnos asisten a actividades extraescolares. Por lo que respecta al grupo experimental (**GETB**), destaca por ser un grupo de PIP, con algunos alumnos de origen extranjero que llevan viviendo en este entorno desde muy pequeños, por lo que su adaptación e integración es ya notable. En este grupo también hay algunos de extracción muy baja, con problemas familiares muy variados, pero mezclados con alumnos de familias más estables. Esta diferencia notable de capital cultural influencia, sin duda, en las percepciones de ambos.

Ello no se da de forma tan significativa en la opción A (las actividades extraescolares propias del instituto). Como vemos en la tabla de resultado, pocos alumnos consideran que este tipo de actividades sean tiempo de ocio, bien por estar dentro del horario lectivo, bien por hacer referencia al currículum escolar, bien porque a menudo son obligatorias. Por lo que se confirma que para la mayoría de los alumnos su percepción del ocio es permanecer en casa ante la televisión o estar con sus amigos.

La siguiente pregunta (**P9**) hace alusión directa a un contenido específico del dossier del proyecto BOSEVA: la distinción entre ocio y negocio. Aquí consideramos que la influencia de la intervención innovadora usando este material será decisiva, por lo que, en principio, los grupos experimentales deberían ser más capaces de comprender y realizar esta distinción que los grupos control. Debido a la sencillez y concisión de la pregunta, se han reducido las opciones ofertadas a sólo dos: *a) No, ocio y trabajo son incompatibles. Si se gana dinero, es trabajo, no ocio.* *b) Se puede ganar dinero haciendo una actividad de ocio.*

P9: ¿Puede ser el ocio un negocio?		
	A	B
GEP1	1	13
GEP2	1	14
GETV	7	7
GETB	2	13
GCTB	2	13
GCA	7	9

Observando la tabla de resultados, vemos que la opción B ha sido, en general, la más escogida: los alumnos son claramente partidarios de clarificar que ocio y negocio, aunque distinguibles, pueden ir combinados en algunas situaciones de la vida cotidiana. Efectivamente, las cifras más elevadas corresponden a los grupos experimentales, salvo el caso del grupo control de Tavernes Blanques (**GCTB**) que obtiene los mismos resultados que su homónimo experimental. La influencia del dossier BOSEVA y las reflexiones realizadas en clase, especialmente por lo que concierne a los grupos de Picanya (**GEP1** y **GEP2**), parecen claras, a pesar de que los alumnos del grupo control **GCTB** también han sido capaces, por cuenta propia, de llegar a las mismas conclusiones.

Realmente han sido pocos los alumnos que han considerado que ocio y negocio son incompatibles. Ha habido un empate en el caso del grupo de Tavernes de la Vallidigna (**GETV**) donde a partes iguales los alumnos han considerado la incompatibilidad o la compatibilidad de ambos conceptos. Esto ya entraría en el campo de las percepciones particulares de cada alumno, pero en general, se puede afirmar que la mayoría de los alumnos consideran que ambos conceptos, ocio y negocio, no son excluyentes en absoluto en la realidad cotidiana, aunque conceptualmente lo parezcan.

Finalmente, la última pregunta del cuestionario (**P10**) pretende explorar las preferencias de los alumnos respecto a su tiempo de ocio. De algún modo esto ya se ha podido hacer patente, indirectamente, en **P8**, pero aquí se concretan las preferencias personales de los alumnos. Las opciones que se presentan son: a) *Las que realizo en casa sin tener que conectarme a la red eléctrica ni a internet.* b) *Las que realizo en la calle con mis amigos, jugando.* c) *Las que hago en casa con el ordenador y conectándome con mis amigos que están en otras viviendas.* d) *Las que hago los fines de semana con mi familia: viajar, ir al cine, conocer otros lugares de la ciudad.*

P10: ¿Qué actividades te gustan más para tu tiempo de ocio?	A	B	C	D
GEP1	5	8	6	10
GEP2	1	13	8	13
GETV	0	12	10	4
GETB	2	13	10	10
GCTB	3	9	6	13
GCA	6	11	6	11

Naturalmente, al apelar a las preferencias de cada alumno, los resultados han sido notablemente variados y dispersos. Por lo que respecta a la opción A (actividades del hogar sin conexión a red eléctrica o Internet) ha sido la menos escogida en general, quizá porque hoy en día los niños y jóvenes encuentran gran parte de su entretenimiento en la conexión a plataformas digitales o electrónicas, al menos, en este entorno analizado; porque lo que son pocos los que realmente puedan pasar su tiempo sin este tipo de conexiones. Se ha creado cierta dependencia de los alumnos a este tipo de entornos y plataformas, sin duda.

En la opción B destacan las elevadas cifras de los grupos experimentales de Picanya 2 (**GEP2**) , Tavernes de la Vallidigna (**GETV**) y Tavernes Blanques (**GETB**) aunque también del grupo

control Algemés (CGA). Por lo que gran cantidad de alumnos optan también por jugar en la calle con sus amigos, actividad que parecía progresivamente extinta a consecuencia del auge del entretenimiento digital.

Por lo que respecta a la opción C (quedarse en casa a conectarse por Internet) tiene cifras bastante elevadas en el caso de los grupos experimentales de Tavernes de la Valldigna (GETV) y Tavernes Blanques (GETB), seguidos de cerca por el resto de grupos, lo que confirma el entretenimiento digital como una constante de las nuevas generaciones actuales.

Finalmente, en el caso de la opción D (salir con la familia) también tiene gran aceptación, con la excepción del grupo experimental de Tavernes de la Valldigna (GETV), donde se han obtenido cifras inferiores.

En este caso, al tratarse de preguntas sobre realidades personales cotidianas y además en un tema tan familiar como es el ocio, tampoco se ha documentado ninguna diferencia sustancial entre grupos experimentales y de control: en el entretenimiento, la mayoría de los alumnos son iguales.

Conclusiones *a priori*

Se pueden establecer unas conclusiones *a priori* tras haber analizado los resultados del cuestionario, que en el próximo apartado serán ampliados. En primer lugar, constatar que la influencia de la intervención innovadora del proyecto BOSEVA ha sido mucho menor de lo esperado, debido a que han pesado también de forma considerable los saberes previos y las concepciones personales de los alumnos. Vamos a exponer estas conclusiones a modo de repaso de los resultados extraídos de los cuestionarios.

Sobre el concepto de trabajo:

1. Independientemente de la intervención innovadora del proyecto BOSEVA, todos los alumnos en general identifican “trabajo” con “actividad remunerada”. Ello se debe, con bastante seguridad, a que la percepción social general se corresponde al conocimiento oficial establecido de que trabajo es igual a actividad remunerada. Es natural, pues, que la mayoría de los alumnos se aferren a ella independientemente de la intervención del proyecto BOSEVA.
2. Sin embargo, sí se vislumbra una influencia de la intervención innovadora en el caso de los grupos experimentales de Picanya, donde se han mostrado preferencias por incluir dentro del concepto de trabajo el cuidar de una persona anciana o enferma. Sin embargo, ello no puede atribuirse sólo al dossier BOSEVA, ya que los otros grupos experimentales no han mostrado resultados significativos en este sentido. Es probable que la intervención personal del profesor marque esta diferencia. Otros aspectos en los que ha destacado la intervención innovadora ha sido la motivación personal de los alumnos a reflexionar sobre su propia función y rol social, al considerar también trabajo ir a clase y estudiar.
3. En general, se percibe una notable diferencia entre los grupos experimentales y de control en este punto, siendo los experimentales más partidarios de **interpretaciones alternativas** y reflexiones acerca de actividades que genéricamente no son consideradas trabajo, al no ser remuneradas. Los grupos control no parecen haberse planteado estas alternativas. También se vislumbra cierta influencia de la innovación en el afianzamiento de la distinción entre trabajo y ocio o tiempo libre en los grupos experimentales; pero también en un control, por lo que suponemos que se trata de una distinción genérica, que apela a un conocimiento base al alcance de cualquier alumno.
4. Por lo tanto, si bien la concepción universal sobre qué es trabajo es general e inamovible, la intervención BOSEVA y de algún

profesor comprometido con la innovación educativa ha ayudado a los grupos experimentales a plantearse otras concepciones, además de la general: que el trabajo es toda actividad remunerada.

Sobre el concepto de población activa:

1. La inmensa mayoría de los alumnos encuestados, independientemente de si pertenecían a un grupo experimental o uno control, considera que el concepto de población activa incluye indudablemente a los trabajadores asalariados o en paro. Esto hace pensar que han recurrido a sus recuerdos y percepciones personales (conocimiento de base) y a lo aprendido en clase, lo que no nos permite dilucidar si en esta conclusión se halla la influencia de la intervención o no.
2. Los estudiantes, jubilados y amas de casa están excluidos de este concepto y los estudiantes son conscientes de ello, haciendo una aprobación implícita. El reto, por tanto, constituirá en saber reflexionar fuera de estos límites.

Sobre el rol de las amas de casa:

1. La mayoría de los encuestados distinguen claramente un ama de casa de una empleada del hogar en función del salario -que la primera no recibe y la segunda sí- y el lugar del trabajo -la primera, en su propio hogar, la segunda, en un hogar ajeno-. Ello implica, indirectamente, admitir que ambas hacen el mismo trabajo, pero en situaciones diferentes. Una realidad de la que son conscientes independientemente de la intervención innovadora.
2. Por ello, en este caso el proyecto BOSEVA no ha sido decisivo para determinar la actitud de los alumnos, pese a la incidencia que se hizo en ello, especialmente en los grupos experimentales de Picanya. Esta actitud apela más bien a saberes y experiencias personales, propias del entorno cotidiano y de la experiencia familiar.

Sobre el estudio:

1. La mayoría de los encuestados se inclinan por considerar el estudio como trabajo, en la medida en que les supone un esfuerzo. Saben que aunque actualmente no trabajen remuneradamente, el estudio es un período formativo que les permitirá trabajar.
2. En este caso, tampoco se aprecian diferencias sustanciales entre los grupos experimentales y de control.

Subvenciones y ayudas económicas del Estado:

1. Los grupos experimentales de Picanya² y control de Algemés optaron porque el Gobierno debiera pagar el trabajo de casa y los estudios a través de una ayuda familiar básica y becas. Aunque sabemos que en el caso de Picanya fue el único en que se trató este tema, no podemos atribuir estos resultados exclusivamente a la intervención innovadora, porque también un grupo control ha considerado de forma elevada esta posibilidad. Esto puede deberse, en su caso, además de a la intervención particular de la profesora, a los recuerdos y saberes propios de los alumnos, que han oído hablar acerca de estos temas (becas y ayudas concedidas por el Gobierno).
2. Los restantes grupos (experimental de Picanya 1 y control de Tavernes Blanques) entran a valorar también el trabajo doméstico y el estudio, pero no para recibir ayudas. Al no ser trabajos remunerados e, indirectamente, valoran como trabajo sólo el trabajo remunerado, consideran que no debe ser pagado.

Sobre el concepto de ocio:

1. Prácticamente ningún alumno, de grupo control o experimental, considera que el ocio signifique no estar haciendo nada en particular. Buena parte de los grupos experimentales

-especialmente en Picanya- han sido unánimes en considerar ocio todo lo que no sea trabajo ni estudio. Lo mismo ocurre en el caso de los grupos de control, considerando ocio como el tiempo en que se dedican a divertirse. No se han encontrado diferencias sustanciales entre grupos experimentales o de control, por lo que la influencia del proyecto BOISEVA sería menor, siendo más plausible que hubiesen recurrido, de nuevo, a sus saberes cotidianos y personales.

2. Respecto a las actividades en que los alumnos invierten su tiempo de ocio, cabe decir que la mayoría dedica ese tiempo a salir con sus amigos. Dicha respuesta, lógicamente, no es fruto de ninguna intervención educativa particular sino que es una mera especificación concreta de su vida cotidiana. Asimismo, muchos optan por quedarse en casa viendo la tele. Estas dos percepciones mayoritarias son independientes de lo estudiado en clase al respecto, al formar parte de elecciones personales y voluntarias. Destaca, sin embargo, el que algunos hayan considerado las actividades extraescolares fuera del horario escolar como tales, caso del grupo 1 de Picanya. Eso hace pensar en la intervención decisiva del profesor. Sin embargo, pocos alumnos consideran que las actividades extraescolares del instituto lo sean, ya sea por hacer referencia al currículum escolar o estar en horario lectivo. Finalmente, no se observa ninguna diferencia sustancial entre grupos experimentales o de control a la hora de escoger actividades que realizar en este tiempo, la inmensa mayoría opta por diversas vías de entretenimiento digital, lo que refleja realidades personas cotidianas.
3. Respecto a la distinción ocio/negocio, los alumnos son en su mayoría conscientes de que son conceptos perfectamente distinguibles, pero que pueden ir combinados en algunas situaciones de la vida cotidiana. En ello se ve claramente la influencia del proyecto BOISEVA y las reflexiones realizadas en el aula, especialmente en Picanya. Sin embargo, el grupo control de

Tavernes Blanques ha sido también capaz de llegar a las mismas conclusiones. Pocos han sido los que realmente han considerado que ocio y negocio son incompatibles, por lo que en general los alumnos son conscientes de esta realidad.

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES PARA PROSEGUIR

En este tercer apartado de nuestro TFM vamos a ir recapitulando los resultados que hemos obtenido y a establecer *conclusiones para proseguir* con la investigación, tal y como su título reza. Son unas conclusiones previas, a priori, que luego serán consolidadas en un apartado final de conclusiones definitivas. En esta tercera parte que ahora mismo nos ocupa, abordaremos un único capítulo que versará sobre la *discusión teórica de los resultados*. Dentro del mismo, expondremos en primer lugar las *conclusiones generales sobre el análisis de las sesiones de vídeo*, aludiendo nuevamente a las categorías cualitativas que hemos empleado para su clasificación con el objeto de estructurar las conclusiones de forma más visualmente ordenada. Esta misma estructura hemos seguido para el segundo y último apartado de este capítulo, las *conclusiones sobre los análisis de los materiales de los alumnos*, también de carácter general.

6. DISCUSIÓN TEÓRICA SOBRE LOS APRENDIZAJES OBTENIDOS

Conclusiones específicas del aula

Hay un aspecto de conducta entre los alumnos que deseamos remarcar, y es que, si bien en los materiales muchas respuestas son limitadas y algunas preguntas se han dejado sin contestar o se ha confesado abiertamente que no se sabía qué responder, en clase sí ha habido turnos de intervenciones muy activas, especialmente por aquellos que luego no han sabido plasmar sus opiniones en el papel. Por lo que la *sesión de grabación* en muchos casos ha resultado, por decirlo de alguna manera, providencial. Y esto confirma la complejidad de la tarea de evaluar los aprendizajes de los alumnos, pues muchas veces las pruebas externas (por ejemplo los cuestionarios, como es este caso) no registran la pluralidad y diversidad de opiniones, afectos, argumentos y explicaciones teóricas

que se han registrado con otros instrumentos de valoración. A continuación reflejamos aquellas conclusiones que se han podido extraer desde una observación participante con la ayuda de las grabaciones en vídeo de las sesiones.

Categoría 1: población activa/trabajo

Éste es el apartado en el que, probablemente, los alumnos encuentren mayor dificultad. El concepto de población activa les es todavía extraño o ajeno. Por lo que se deduce de algunas intervenciones en la clase, entienden activo como “que trabaja” y no activo como “que no trabaja”. Si no se les explica de antemano, no llegan a la distinción adecuada y a la conceptualización del término; pues les resulta extraño que grupos sociales como los parados y los que están a la búsqueda de un empleo sean considerados activos, cuando de hecho, al no trabajar, para ellos no lo son. De ahí la necesidad de clarificar adecuadamente a quién abarca el concepto de población activa, algo que sólo se ha hecho de forma específica y recurrente en las sesiones del IES “La Valldigna”. Luego, estas confusiones afloran en los materiales.

Hemos de recordar que el concepto de población activa (ocupados, parados, no activos...) es una cuestión muy compleja. Las referencias que podemos encontrar en la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística o las que aparecen en los balances mensuales del Instituto Nacional de Empleo son una evidencia²⁷. Por este motivo nos ha parecido muy importante que estos términos sean trabajados en clase después de un debate y análisis y no sólo como un aprendizaje repetitivo, como aparece en muchos manuales escolares.

²⁷ *“Activos: Son aquellas personas de 16 o más años que (...) suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios o están disponibles y en condiciones de incorporarse a dicha producción. Se subdividen en ocupados y parados. Inactivos: Recibe esta consideración la población de 16 o más años no incluida en las categorías anteriores”.* (Fuente: http://www.ine.es/prensa/epa_prensa.htm consultado en 12/08/2013).

Categoría 2: trabajo femenino/amas de casa

Sorprende, en el caso de la segunda categoría, la extrema conciencia y sensibilidad de los alumnos hacia el ama de casa. Muy pocos consideran realmente que no es trabajo. La inmensa mayoría son conscientes de que trabajan, en su casa, por su familia, y no son pagadas. Nunca se habían planteado que esto era una discriminación por parte de la conceptualización del trabajo en geografía humana, pero son conscientes de la realidad. Aunque la mayoría limitan el trabajo que hace el ama de casa a la limpieza o a la preparación de comida, sin considerar otras funciones como es el cuidar de los miembros de la familia que necesitan asistencia. Y tampoco se encuentra una clara distinción entre chicas y chicos a la hora de concienciarse sobre eso: ambos sexos son igual de sensibles a esta problemática, y no sólo las chicas, como pensamos en un principio.

Ello nos confirma que las emociones y sentimientos del alumnado hacia el trabajo de la madre (de forma genérica es la que se ocupa de las tareas domésticas) influye en su conceptualización, con lo que se confirmarían muchos de los postulados del aprendizaje constructivista.

Categoría 3: estudio

Ésta es una de las dos categorías en las que los alumnos se han sentido más implicados, generando incluso cierta controversia -especialmente en el caso de los dos grupos de Picanya- entre quienes consideran que el estudio es trabajo y entre quienes no. Como decíamos anteriormente, en el momento en que expusimos los resultados destacamos la numerosa intervención de los alumnos, que consideraban éste un tema personal, pero no ha habido un consenso definitivo sobre si el estudio debería ser considerado trabajo. La idea general que flota en todas las intervenciones es que es trabajo, pero no en el sentido mercantil, sino de preparación para el futuro, para cuando se tenga un trabajo “de verdad”.

Categoría 4: ocio

Esta categoría engloba intervenciones más erráticas y desordenadas, lo cual significa que necesitaban también de la guía e intervención del profesor para que los alumnos no se desviaran excesivamente hacia experiencias y opiniones personales que eran irrelevantes para la investigación y, en cambio, se centraran más en las que sí lo eran, es decir, en todas aquellas que permitieran definir la disociación entre ocio y trabajo. Finalmente, se puede decir que en el IES “Enric Valor” de Picanya se hizo más incidencia entre la diferenciación entre ocio y negocio que en el IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna, aunque las conclusiones son bastante similares en ambos casos. En general, los alumnos saben distinguir entre ocio y negocio, aunque especialmente en el caso de Picanya y gracias a la intervención de Santos Ramírez, han pasado a cuestionar la fusión de ambos conceptos en algunas situaciones de la vida cotidiana: es decir, en aquellas en que una actividad de ocio se convierte en negocio.

Categoría 5: economía sumergida

Esta categoría, como avanzábamos, surgió únicamente en el contexto de las grabaciones en Picanya y sólo por una intervención específica del profesor Santos Ramírez, que creyó oportuna sacarla a relucir. En ésta, se ha logrado poner de manifiesto cómo la economía sumergida es una realidad en España, inherente a la existencia del trabajo, del mercado laboral y de ciertas situaciones difíciles e injustas de la sociedad, lo que ha constituido otro punto de reflexión.

Conclusiones derivadas del análisis de los escritos del alumnado

Ya se ha dicho anteriormente que, en el caso de los *análisis de los materiales*, ha sido más complejo seleccionar las muestras que finalmente han quedado reflejadas en la presente investigación. Si las intervenciones de los alumnos en las sesiones orales en el aula eran

más espontáneas y libres, finalmente lo que ha quedado plasmado en escrito lo es bastante menos. Por ello, en base a la estricta selección de las respuestas seleccionadas, se han establecido las siguientes conclusiones en función de las categorías establecidas.

Categoría 1: población activa/trabajo

El concepto de *trabajo* no está muy claro para la mayoría de los alumnos. Se confunde constantemente el trabajo remunerado con el trabajo del ama de casa o del estudiante, lo que revela la gran vaguedad del término. Al tratar empleo como sinónimo de trabajo, sin considerar empleo=trabajo remunerado, la confusión aumenta.

Asimismo, el concepto de *población activa* no está tampoco claro. Los alumnos desconocen de entrada su naturaleza, a menos que se invierta un tiempo específico para hacérsela comprender -como fue el caso del grupo del IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna, tal y como ha quedado registrado en las sesiones de vídeo-, por lo que la mayoría asume que población activa=gente que trabaja; y por tanto, población no activa=gente que no trabaja; asumiendo que la discriminación que el concepto produce va dirigida únicamente a quien no está trabajando en ningún sentido. Por ejemplo, hemos visto que a la pregunta de *¿A quiénes discrimina el concepto de población activa?* muchos responden que a todos aquellos que están parados o no encuentran trabajo. Es una típica confusión, puesto que los parados y los que buscan trabajo también están incluidos dentro del concepto y por tanto, no pueden ser discriminados por el mismo. Así, asocian el concepto de población activa a cobrar, como hemos dicho, luego los que no cobran no son incluidos dentro del concepto.

Otro aspecto muy destacado es que la mayoría de los alumnos no saben por qué se clasifica a la gente según la actividad y la condición en el mercado laboral. La mayoría lo atribuye a una categorización en base a la cantidad de salario recibido a cambio del trabajo, a la calidad del trabajo o a la formación previa que haya requerido. Es

curioso ver cómo discriminan entre “mejores” y “peores” trabajos en función del sueldo percibido o de lo que se haya formado uno. También incluso llegan a hacer un juicio de valor, afirmando que la categorización existe para dar los “mejores” trabajos a las “mejores” personas. Sólo unos pocos vislumbran la categorización laboral en función de los roles sociales y laborales e incluso alguno lo atribuye a simple control estatal. En cualquier caso, la categorización laboral es otro aspecto en el que presentan dificultades de comprensión.

Ello pone de relieve que las clasificaciones son muy complicadas para entender. Incluso en los libros de texto se habla de los tres sectores de actividad, pero después se alude al binomio asalariados/empresarios, a las clasificaciones laborales por sectores profesionales, etc. Es decir, son conceptos que no están claros ni para los libros de texto, y que llegan de forma confusa a los alumnos.²⁸

En cuanto a la pregunta de si el trabajo es un valor humano o un simple precio mercantil, en general la mayoría de los alumnos han evitado hacer un razonamiento o justificación de su respuesta, limitándose a elegir entre una u otra opción. Muy pocos han optado por dar alguna explicación y ésta a menudo es confusa, por lo que se deduce que no han comprendido la pregunta.

Categoría 2: trabajo femenino/amas de casa

Se puede afirmar que en general, todos los alumnos saben distinguir una ama de casa de una empleada del hogar, estableciendo, de forma casi unánime, que la primera no cobra pero la segunda sí, la primera permanece en su casa y lo hace por su familia, la segunda trabaja en

²⁸ Un ejemplo de esto, y que precisamente ha revelado el uso del Dossier BOSEVA, ha sido constatar la diferencia de conceptos según el espacio: la minería, por su naturaleza de transformación de la materia prima, está considerada en España como perteneciente al sector secundario (industria), mientras que en América Latina, por su naturaleza de extracción de la materia prima, se considera sector primario. Por lo tanto, ¿dónde estaría realmente? No hay un criterio de unificación.

casa de otros, pero ambas hacen exactamente el mismo trabajo. Quizá ello sea el punto de partida para una posible revalorización del aporte de las amas de casa a la sociedad.

Categoría 3: estudio

Respecto a la categoría que hace referencia al rol del estudio y de los estudiantes, sorprende la variedad de opiniones. Es una cuestión que no deja indiferente a prácticamente ningún alumno, ya que son conscientes de que ello hace referencia a su estatus y función en la sociedad. Muchos alumnos manifiestan así que los estudiantes no son población activa o desempleada porque se están formando y no cobran un sueldo.

A la hora de dilucidar si los estudiantes son o no personas desempleadas surgen también muchas confusiones, precisamente derivadas de la dificultad de definir trabajo-empleo. La mayoría, como se ha visto, aciertan a definir a los estudiantes como personas no desempleadas porque aún no trabajan, luego no habiendo tenido empleo, no pueden ser todavía desempleadas. Este tipo de reflexiones son las más elaboradas, y son bastante numerosas. Luego hay otras, más sencillas, que atribuyen empleo=trabajo remunerado, por lo que no dudan en calificar a los estudiantes como personas desempleadas. Y finalmente, están los que asocian el concepto “empleo” a hacer alguna labor o actividad, remunerada o no, por lo que consideran que los estudiantes sí tienen un trabajo: formarse, estudiar.

El empleo o desempleo de una persona lo asocian, como ya se ha dicho, a su pertenencia al grupo de la población activa. Algunos alumnos han sido lo bastante maduros para saber que, a partir de los 16 años²⁹, los estudiantes pueden trabajar también, por lo que los cuentan entre la población activa. Sin embargo, pocos son conscientes de la edad exacta a partir de la cual puede iniciarse la

²⁹ Este dato lo podemos constatar en la transcripción de las sesiones de vídeo.

vida laboral, la mayoría remiten a sus recuerdos o nociones personales sobre estudiantes, especialmente universitarios, que trabajan a la par que estudian para poder pagarse la carrera.

Categoría 4: ocio

Distinguir entre ocio y negocio resulta fácil a los alumnos, puesto que todos asocian automáticamente ocio con tiempo libre y negocio con trabajo o estudio. Sin embargo, no era esto lo que se les preguntaba, sino el por qué de la existencia de ambos conceptos. Ya sea bien porque no han comprendido la pregunta, ya sea porque realmente no sabían explicarse, la inmensa mayoría han optado por eludir el debate y definir simplemente ambos conceptos.

Lo que pretendíamos era que los alumnos debatiesen y reflexionasen sobre el tema. Por ello, se hace necesario pensar que el material del dossier BOSEVA exponía la pregunta de forma demasiado escueta, y que había especificar que el alumno reflexionase más sobre ello. Para el futuro lo podremos precisar más teniendo en cuenta estas consideraciones.

A la hora de dilucidar si puede ser el uso del ocio un negocio, la mayoría tienden a ejemplificarlo con el cine o el deporte. Otros hacen mención a ejemplos como las tiendas, la bolera o los recreativos, es decir, que en su mayoría saben reconocer los negocios que ofertan ocio como una combinación de ambos conceptos plasmados en la realidad.

Conclusiones en perspectiva de futuro: del problema local al global

En este apartado final, recapitulación de toda nuestra investigación, vamos a exponer las conclusiones definitivas que hemos obtenido durante la elaboración de nuestro TFM. En primer lugar abordaremos las conclusiones obtenidas *en relación al problema e hipótesis planteadas*; en segundo lugar, las conclusiones obtenidas *en relación*

a las aportaciones del TFM a la investigación didáctica; y en tercer lugar, haremos una reflexión final sobre los caminos abiertos que deja esta investigación para el futuro en relación a la comunidad iberoamericana.

Comenzando con el primer punto que nos hemos propuesto, vamos a desgranar las conclusiones obtenidas en relación al problema e hipótesis planteadas. Para ello, estimamos que el mejor modo de hacerlo es dando respuesta a los mismos con las conclusiones que hemos obtenido. Recordemos que el problema de nuestro TFM se basaba en el distanciamiento del saber escolar del saber social, debido a que el estudio del mundo del trabajo, en el sistema escolar, se aleja de la percepción social que tienen los alumnos sobre dichas actividades. Por lo tanto, esa distancia supone un obstáculo para la preparación de los alumnos para ser ciudadanos del mundo. La mejor manera, como decíamos, de plantear las conclusiones respecto a los interrogantes del problema, es esquematizarlos como pregunta-respuesta; recogiendo para ello las preguntas relevantes que redactamos al inicio del presente trabajo.

¿Existe una conexión lógica y consecuente entre los contenidos de Geografía que se imparten en la ESO y la realidad cotidiana que viven los alumnos?

La respuesta que nuestra investigación nos ha dado al respecto es que no siempre se da esta conexión. Tomando como modelo los manuales escolares que han usado los grupos control que forman parte de la investigación (editorial Vicens Vives), ya hemos visto que la incidencia sobre los temas estudiados es escueta y superficial, basándose únicamente en la definición del concepto de población activa y conceptos asociados (asalariados, parados, activos...). El trato de este tema en los libros de texto³⁰ empleados es apenas un glosario de conceptos aislados e inconexos, que no aportan conexión. Los alumnos de los grupos experimentales, en cambio, fueron

³⁰ Las referencias a los libros de texto siempre toman de ejemplo el manual de Vicens Vives reseñado en *Bibliografía*.

capaces de establecer una mayor conexión con sus realidades cotidianas mediante las reflexiones y planteamientos suscitados por sus profesores y por el dossier del proyecto BOSEVA. No cabe generalizar, empero, ya que algunos alumnos de los grupos control, en los cuestionarios, han demostrado ser capaces de reflexionar y llegar a las mismas conclusiones que los grupos experimentales, pero sin duda los alumnos acceden a una mejor reflexión de la realidad y una conceptualización más clara si se pone en conexión el saber escolar con el saber social, cosa que, de forma genérica, tan sólo ha sido realizado en el caso de los grupos experimentales, mediante las intervenciones de profesores concienciados con la innovación educativa y el uso de materiales diseñados como el proyecto BOSEVA.

¿Son los conceptos de población activa y la concepción del trabajo humano rigurosos y precisos, alcanzando a definir la realidad sociocultural que viven los alumnos de la ESO?

Tal y como vienen reseñados en el currículum escolar, no lo son³¹. Como decíamos, estos conceptos vienen apenas definidos y muy poco explicados en los libros de texto consultados para la presente investigación, de modo que existe el peligro de que los alumnos no profundicen en el tema y se lleven ideas equivocadas del mismo. Prueba de ello es la confusión que se ha podido documentar de entrada en los alumnos de los grupos experimentales, que confundían población activa con población empleada. Han necesitado la intervención del profesorado para clarificar este concepto. Asimismo, la percepción del trabajo no corresponde a definir la realidad sociocultural que viven los alumnos: el currículum oficial no contempla la reflexión sobre la aportación del ama de casa y las

31 Como hemos analizado ya a través de los escuetos contenidos que los manuales escolares empleados en los grupos de control dedican a estos conceptos, su tratamiento es exiguo y superficial. Además, en el currículum oficial de la ESO (Decreto 112/2007) ni siquiera vienen reseñados como tales, ya que no hay la menor referencia a la población activa ni al trabajo humano, presuntamente englobados dentro de un concepto más general de “población”.

personas dedicadas al cuidado de los miembros de la familia dependientes como trabajo y contribución a la sociedad, siendo ello una carencia en un currículum que pretende educar para la igualdad y la ciudadanía.

Otras realidades que tampoco son contempladas de forma explícita por el currículum oficial podemos resumirlas en: la realidad de la economía sumergida, la valoración del estudiante y de los estudios formativos, la definición del ocio y el negocio; en fin, que el estudio del trabajo se limita a la definición de unos pocos conceptos, a modo de glosario, y poco más. Es difícil que los alumnos comprendan e interioricen esta información si no se conecta con su realidad y, de igual modo, si no se les invita a reflexionar sobre sus experiencias cotidianas.

¿Es posible mejorar la enseñanza de la Geografía del trabajo a través de la exploración de las ideas de los alumnos y la aplicación de la innovación educativa por parte de los profesores?

Rotundamente, sí, es posible y la experiencia de nuestra investigación lo ha probado, pero no de una forma radical y maniquea en el sentido de que los grupos experimentales han alcanzado un aprendizaje y conocimiento del tema y no así los grupos control. Esos contrastes no los hemos podido documentar, siendo la realidad más difusa y compleja, especialmente por lo que respecta a los resultados de los cuestionarios. Las ideas que aparecen en estos documentos nos ponen de relieve un aprendizaje externo al aula más importante que el registrado en la comunicación escolar, lo que nos define un reto futuro: imbricar los programas escolares con las percepciones espontáneas del alumnado.

De acuerdo con los resultados obtenidos de las sesiones de vídeo y del dossier, así como de los cuestionarios, los grupos experimentales han logrado reflexionar de una manera más profunda y plantearse dudas e interpretaciones alternativas de la realidad que los grupos de

control, pero siendo estos últimos también capaces, en ciertas cuestiones en las que ya hemos ahondado, de llegar a ello. Además de haber influido la intervención del profesor o la influencia del proyecto de BOSEVA, han jugado un papel muy importante las ideas previas de los alumnos, el conocimiento de base que ellos poseían de sus propias experiencias cotidianas. Ello se ha visto en las intervenciones espontáneas documentadas en los grupos experimentales, pero también se explica por algunas ideas propias expresadas en los grupos control que coinciden con los experimentales: la valoración del papel del ama de casa, la distinción ocio-negocio, la reflexión sobre el estudio...

Por lo tanto, la exploración de las ideas de los alumnos se convierte en un requisito imprescindible si se quiere renovar y mejorar la enseñanza de la geografía. La experiencia BOSEVA ha demostrado que los alumnos que reflexionan sobre sus ideas y vivencias, concretadas con la materia de estudio, no sólo profundizan más en los conocimientos que deben adquirir sino que además desarrollan su conciencia crítica y conciencia de su papel como ciudadanos. Asimismo, la intervención innovadora por parte del profesorado es esencial a la hora de guiar a los alumnos por esta experiencia educativa y que de los resultados que hemos remarcado. Hemos visto ya que los grupos experimentales han alcanzado una mayor sensibilidad hacia temas como el ama de casa, el estudiante, las ayudas estatales o la economía sumergida, en parte debido al esfuerzo de los profesores y a la motivación de los propios alumnos. No negamos, en modo alguno, que esto no se haya dado en los grupos control, pero sí que sabemos que esa profundización temática no se ha dado, al no constar ni en el currículum oficial, ni en los manuales escolares empleados, quedando pues, a única instancia de las profesoras en cuestión³².

32 Por citar un ejemplo: María José Vinyoles, profesora del grupo control de Algemés, manifestó durante la entrevista informal haber hecho incidencia en la aportación del trabajo doméstico del ama de casa a sus alumnos en clase, por estar ella concienciada con este tema.

Si contrastamos los *resultados obtenidos con la hipótesis* en principio formulada, veremos que de acuerdo a lo que se planteó al inicio de este TFM, la práctica escolar la ha confirmado:

1. **El concepto de población activa es impreciso y discriminatorio; no coincide con la realidad cotidiana. Obvia el servicio a la sociedad que prestan las amas de casa, los voluntarios y los jubilados, amén de la economía sumergida.** Esto lo estipulábamos al comenzar el presente trabajo y lo podemos confirmar ahora³³. La imprecisión del término viene reflejada fundamentalmente en la confusión generada en los alumnos entre población activa y no activa. Recordemos que entienden “activos” por trabajadores, sin tener en cuenta a aquellos que están en edad de trabajar o que buscan trabajo, pero que no trabajan por las circunstancias que sean. Impreciso, también, porque categoriza y clasifica a las personas en el mercado laboral en función a la aportación del mismo, excluyendo también a quienes no entren dentro de estos esquemas. Y en esta exclusión se da el carácter discriminatorio del término, al no considerar “activas” -es decir, trabajadoras- a personas que sí realizan actividades de trabajo, aunque no remuneradas -el estudio formativo, el mantenimiento del hogar, el cuidado de personas dependientes-. Los alumnos han podido reflexionar y explorar estas realidades y la mayoría se han mostrado sensibles a la imprecisión y discriminación del término, viéndolo poco claro y en ocasiones, injusto y limitado para definir la realidad social.
2. **La conceptualización de la población activa es simplista y no permite que el alumno lo pueda encajar en su vida diaria, reduciendo a su mínima expresión una realidad notablemente compleja.** Como ya hemos indicado numerosas veces, la forma en que el currículum trata el tema de la

³³ Al menos en el marco de nuestra investigación y siempre dentro de sus límites, no pretendiendo extrapolar estas conclusiones a otros contextos.

población activa es muy abstracto para la comprensión de los alumnos. Especialmente en las sesiones de vídeo con el grupo experimental de Tavernes de la Valldigna pudimos documentar la dificultad de los alumnos para comprender el significado del concepto y, en concreto, qué tipo de personas son consideradas como “activas” y, además, qué tipo de personas deberían serlo -según reflexiones e impresiones personales- y no lo son. Los alumnos se han preguntado por qué personas que indudablemente hacen su aporte a la sociedad no están considerados activos. Naturalmente, eso ha sido a partir de la propuesta de reflexión, ya que algunos lo consideraban normal y otros directamente ni se lo han planteado, como hemos podido ver en los textos extraídos de las sesiones de trabajo. Pero una vez puestos en el dilema, muchos han manifestado el simplismo en que la realidad es presentada a través de unos conceptos que no se ajustan precisamente a lo que ellos pueden percibir cada día. Pero ello lo comentaremos en el siguiente punto de la hipótesis.

3. Existe un divorcio entre la cotidianeidad de los alumnos y el contenido del currículum, la enseñanza y el saber escolar.

Esta realidad es patente no sólo en el ámbito en que hemos trabajado, sino en buena parte del saber escolar y, en especial, lo que respecta al currículum de las Ciencias Sociales. Sin embargo, en este TFM sólo nos hemos ceñido a la enseñanza del trabajo en la Geografía humana. Esta afirmación de la no coincidencia entre currículum y realidad cotidiana es algo de lo que son conscientes los profesores entrevistados, no sólo los que estaban a cargo de los grupos experimentales, que de hecho, mediante su praxis docente y el trabajo del dossier BOSEVA, han luchado por el acercamiento del saber escolar al saber social, sino también por parte de los profesores de los grupos control³⁴.

34 Como queda dicho en el anterior testimonio aportado por al profesora María José Vinyoles, a cargo del grupo de control de Algemesí.

4. **Hay profesores que, con una formación inicial y permanente adecuada y un compromiso con la innovación didáctica, pueden conectar con esta cotidianeidad de los alumnos a través de la enseñanza descolar.** Como hemos podido comprobar a lo largo de la presente investigación, por sí mismos los alumnos no son capaces de plantearse las contradicciones entre la realidad cotidiana que viven y los conocimientos del currículum, el saber escolar en sí. Eso no significa que no puedan ser perceptivos por sí mismos: hemos visto que algunos alumnos tienen más facilidad que otros para plantearse interrogantes, aportar impresiones personales o rebatir algunos argumentos con los que disienten. Pero en el marco del aula, se ha podido demostrar que es necesaria la intervención del profesor para orientarles adecuadamente en este sentido. Hemos visto cómo los alumnos de los grupos experimentales se han mostrado más sensibles y han mostrado más seguridad a la hora de reflexionar sobre ciertos aspectos de la realidad -el trabajo de las amas de casa, el rol de los estudiantes, las ayudas estatales, la economía sumergida- que los alumnos de los grupos control. Ello no significa, ni pretendemos en modo alguno asumir, que los profesores de los grupos control no intervengan en clase para acercar esta realidad a los alumnos. Pero sin duda la intervención innovadora y el uso de materiales específicamente diseñados para reflexionar a los alumnos han marcado la diferencia en muchas cuestiones, como viene especificado en el apartado de los cuestionarios.

Si abordamos las conclusiones obtenidas *en relación a las aportaciones del TFM a la investigación didáctica*, cabe decir que ésta ha sido una investigación modesta, ceñida a un entorno muy local y a casos muy particulares. Como hemos ido remarcando a lo largo del trabajo, en modo alguno pretendemos extrapolar los resultados aquí obtenidos a todas las situaciones de la comunidad

educativa, siendo sólo válidas para este contexto en cuanto a hechos, pero interesantes para reflexionar sobre la práctica educativa y los resultados que pueden obtenerse con una intervención innovadora y unos materiales adaptados a la situación cotidiana de los alumnos.

Siempre dentro de estas limitaciones, el presente TFM ha permitido conocer la realidad del aula en unos casos concretos, ubicados en la provincia de Valencia, y los contrastes que se han generado entre grupos experimentales y de control. La adaptación de los materiales de geografía del trabajo al contexto local del alumno ha favorecido, en nuestra humilde opinión, el enriquecimiento de la capacidad crítica del alumno para con la sociedad y su entorno más inmediato. Ello prueba que el currículum escolar, tal cual está planteado, se aleja de la realidad y no trata temas que son del interés y de la preocupación de los alumnos, como es el estudio, o plantea una reflexión crítica sobre colectivos cuya aportación a la sociedad no se reconoce, como las amas de casa.

Consideramos que su principal aportación a la investigación didáctica radica en que se trata de un análisis de caso cuya lectura puede ser útil a los docentes y a la comunidad educativa en general para reflexionar o tomar ideas con tal de mejorar la praxis docente, en la misma línea en que se han hecho otras investigaciones de este tipo, como aquellas que han servido de documentación para el presente TFM. Con todo, sabemos que el alcance de este trabajo es limitado, y que esta investigación se podría ampliar -y es nuestra aspiración- con una tesis doctoral más elaborada, que permita continuar con este trabajo con más tiempo y más medios de los que ha dispuesto el presente TFM. Ahora que hemos visto el alcance del trabajo innovador de los alumnos y cómo estos, meses después de la intervención, retienen en su memoria detalles importantes y son capaces de reflexionar críticamente sobre el tema estudiado, quisiéramos formular que, efectivamente, la aportación de los alumnos es valiosísima para la construcción de la experiencia

educativa. Sin la participación de los mismos y la disposición de los profesores a colaborar en esta investigación, hubiese sido imposible llegar a las conclusiones y a la verificación de nuestra hipótesis³⁵. Llegados a este punto, nuestra pretensión no es otra que este TFM pueda servir de ayuda, orientación o cuanto menos, información, de un análisis de caso que ofrece visiones e interpretaciones por parte del alumnado y el profesorado colaborador respecto a la materia que trabajamos. Esta riqueza que ellos han aportado confirma los postulados del aprendizaje constructivo-significativo, pues, en efecto, las cabezas de los alumnos no están “vacías” y deben ser llenadas de información ajena y extraña a sus realidades cotidianas, sino que hay que construir junto a ellos su experiencia educativa con esas ideas previas y ese bagaje personal que llevan de su experiencia cotidiana, ayudándoles a despertar el sentido crítico, que es lo que se requiere para, al fin y al cabo, formar ciudadanos.

Finalmente, esbozaremos los *caminos abiertos que deja esta investigación para el futuro en relación a la comunidad iberoamericana*. No queremos dejar de agradecer también a todos los profesores que han ideado, adaptado, desarrollado y aplicado en clase el Proyecto de Educación Geográfica Iberoamericana (BOSEVA), pues sin su contribución este TFM tampoco hubiera sido posible, en razón de que el proyecto BOSEVA es el *alma mater* de esta investigación. Independientemente de que dicho proyecto haya constituido la base fundamental para la elaboración de la presente investigación, es de gran utilidad que los profesores se comprometan con la innovación docente y que comuniquen al resto de los compañeros y alumnos, en general, a la comunidad educativa, los resultados que obtengan o las reflexiones que les suscite el día a día de la experimentación en el aula.

Porque lo que ha puesto de manifiesto esta humilde investigación es que el papel del profesor es absolutamente decisivo en el aula. Es el

³⁵ Es por ello que reiteramos nuestro agradecimiento a todos los profesores y alumnos que, con su participación, han hecho posible este TFM.

profesor (o profesora), y no tanto los materiales empleados en el aula, lo que marca la diferencia en el aprendizaje y la interiorización de los conceptos de la Geografía humana y del trabajo. Y también, que los alumnos trabajan e interiorizan más sus recuerdos y experiencias personales conectados con el saber escolar, que el aprendizaje memorístico o repetitivo de unos conceptos y definiciones que, en lenguaje epistemológico, les resultan ajenos. Es la conexión del saber escolar con el saber social, junto con la intervención del profesor, lo que realmente logra dar lugar a un aprendizaje efectivo y útil para la vida.

En ese sentido, esperamos que el presente TFM, con sus limitaciones, suponga una contribución más en ese aspecto. Por supuesto, es un trabajo que deja muchos caminos abiertos: no basta con constatar un divorcio entre el saber escolar y el saber social en la enseñanza de la Geografía humana, sino que deben ponerse medios y debe realizarse un esfuerzo colectivo para remediarlo. El presente trabajo, como ya han hecho sus predecesores y como -esperamos- harán muchos más trabajos de este estilo de ahora en adelante, ha buscado retratar un caso concreto de experimentación innovadora que puede dar sus frutos a la hora de buscar ese acercamiento de ambos saberes para que el aprendizaje de los alumnos sea significativo. Son necesarios, pues, muchos más análisis de caso en este sentido -pues el presente TFM tan sólo es y será uno de tantos- que pueden constituir un granito de arena para construir un marco de investigaciones llevadas a cabo en el aula que demuestren que ese divorcio entre saberes tiene solución, y que los esfuerzos de acercamiento dan como resultado alumnos más conscientes de su aprendizaje y más críticos con la realidad. Quizá con estas experiencias estemos más cerca de modificar ese saber epistemológico que categoriza a las personas según la actividad que realizan y según si ésta es remunerada o no; y cuando ello ocurra, estaremos más cerca de construir una sociedad más justa a través de la formación y educación de sus ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

Marco teórico:

- ELLIOTT, John, *La investigación-acción en la educación*, Col. Pedagogía Manuales, Ed. Morata, Madrid 1990, pp. 23-26.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco. *El medio urbano en la educación secundaria obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Sevilla, 1999. 2 vols. 1121+779 p. En <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-955.htm>> (consultado 05/08/2013).
- PUYOL ANTOLÍN, Rafael, *La población española*, Colección Geografía de España, nº6. Ed. Síntesis, Madrid 1988.
- PUYOL, Rafael, *La población*, capítulo 2, en PUYOL, Rafael, ESTÉBANEZ, José; MÉNDEZ, Ricardo, *Geografía Humana*, Ed. Cátedra Geografía, Madrid 1995, págs. 169-175.
- TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel: *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: perspectivas y aportaciones desde la Enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*, Universidad de Huelva, 1998.
- TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel: *Investigando las actividades económicas*. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Sevilla, Díada Editora, 2006. Col. Materiales Curriculares, nº 3.

Geoforo Iberoamericano:

- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel; CLAUDINO, Sérgio; GARCÍA PÉREZ, Francisco F. *Diversidades geográficas y construcción de un saber crítico para participar en red. La experiencia del Geoforo Iberoamericano. Balance inicial. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 902, 30 de diciembre de 2010.

<<http://www.ub.es/geocrit/b3w-902.htm>>. [ISSN 1138-9796]. (Consultado 05/08/2013).

- SOUTO, Xosé M. y DURÁN, D. *La consolidación de un proyecto iberoamericano de educación. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2011. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de Diciembre de 2011, Vol. XVI, nº 955. <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-955.htm>>. [ISSN 1138-9796]. (Consultado 05/08/2013).
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. y FITA ESTEVE, Saral. *Las redes sociales y la innovación educativa. La experiencia del Geoforo. Balance anual de 2012. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2012, Vol. XVII, nº 1006. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1006.htm>>. [ISSN 1138-9796]. (Consultado 05/08/2013).

Proyecto Gea-Clío:

- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M., *Los proyectos de innovación didáctica: el caso del Proyecto GEA-CLÍO y la didáctica de la geografía e Historia*. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 13. Universitat de València, 1999, 55-80.

Manuales escolares:

- ALBET MAS, A; BENEJAM ARGUIMBAU, P; CASA VILALTA, M; COMAS SOLÉ, P; OLLER FREIXA, M; *Nou Àgora. Ciències Socials, Geografia. Comunitat Valenciana*. Ed. Vicens Vives, Madrid 2011. ISBN 978-84-682-0324-9.

Enlaces consultados:

- INE (Instituto Nacional de Estadística): <http://www.ine.es/prensa/epa_prensa.htm> (12/08/2013)

ANEXOS y APÉNDICES

En el CD se aportan los Anexos correspondientes a los materiales empleados para la realización de esta investigación. Ésta es una relación de los documentos aportados:

1. Muestra de las autorizaciones elaboradas para solicitar permiso a los padres de los alumnos para la grabación de las sesiones de aula.
2. Dossier del proyecto BOSEVA, modelo empleado en La Serena (Chile).
3. Dossier del proyecto BOSEVA, modelo elaborado para España, a partir del cual se alteraron y adaptaron pequeños documentos para el caso de Picanya, Tavernes Blanques y Tavernes de la Valldigna.
4. Modelo del cuestionario elaborado por la investigadora y entregado a los alumnos.
5. Tablas con los resultados numéricos de los cuestionarios (formato Excel).
6. Ejemplo de sesión de clase grabada en vídeo, correspondiente a la sesión del IES “Enric Valor” de Picanya, 27/02/2013, 2º ESO A1.
7. Ejemplo de sesión de clase grabada en vídeo, correspondiente a la sesión del IES “La Valldigna” de Tavernes de la Valldigna, 14/03/2013, 2º ESO B.



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA