

La utilización del espacio de estudios económicos y sociales como instancia de iniciación a la investigación

Francisco Astori De Boni

Ficha técnica

Nivel educativo: Tercer año de bachillerato

Centro educativo: Colegio Santa Elena (Lagomar)

Departamento: Canelones

Clases: Todas las orientaciones (6° SH / 6° SE / 6° CA / 6° CB / 6° FM / 6° MD / 6° AE)

Áreas que integran el proyecto: Estudios Económicos y Sociales

Participantes: Todos los estudiantes de los grupos mencionados. Participan en calidad de entrevistados para la narración de esta experiencia los estudiantes: Aldana Hermida (6° FM, 2021), Manuela Bolsi (6° FM, 2021), Abril Ceretta (6° SH, 2021), Renata Fava (6° MD, 2021), Magdalena Rivero (6° CB, 2022), Facundo Silva (6° SE, 2022), Sebastián González (6° SE, 2022), Ignacio Mendoza (6° SE, 2022), Emilia Bolsi (6° CB, 2022).

Autoría del relato: Francisco Astori

Resumen

En este trabajo se presentan las experiencias de estudiantes en el curso de Estudios Económicos y Sociales (EES) en el Colegio Santa Elena de Lagomar durante los años 2021 y 2022. El objetivo es destacar los beneficios en múltiples dimensiones que surgen a partir de utilizar la asignatura como espacio de iniciación a la investigación. Para ello, se estructura el trabajo en cuatro partes. La primera parte introduce los objetivos y fundamentos generales establecidos por el Consejo de Educación Secundaria (CES) al incluir EES en el núcleo común de tercer año de bachillerato.

En la segunda parte se desarrollan los objetivos específicos de enfocar este espacio como instancia de iniciación a la metodología de la investigación y se clasifican en cinco dimensiones los beneficios y debilidades de la estructuración del curso para esta experiencia educativa puntual. En la tercera parte intervienen algunos estudiantes narrando sus experiencias para dar cuerpo a las ideas previamente presentadas. En la cuarta y última parte se exponen, a modo de síntesis, algunas valoraciones sobre la experiencia.

Introducción

La asignatura Estudios Económicos y Sociales (EES) ingresa al plan de estudios de la Reformulación 2006 en tercer año de bachillerato como parte del núcleo común con el objetivo de «desarrollar habilidades específicas del pensamiento social, respetando la diversidad de fuentes y enfoques» (CES, 2006). A su vez, se pretende fomentar la curiosidad, comprender las relaciones entre las teorías económicas y sociales y la vida cotidiana, así como también identificar procesos económicos, culturales y espaciales asociados al fenómeno de la globalización. La inclusión de EES en el plan de estudios vigente se fundamenta en la propuesta de integrar saberes de cuatro áreas del conocimiento: economía, sociedad, cultura y territorialidad (CES, 2006).

Este marco de fundamentación y objetivos, para la experiencia educativa puntual que se presenta en este trabajo, toma forma en la realización de un proyecto de investigación anual que guía el avance del curso. Con este contexto en consideración, se subraya que la intención de esta presentación es mostrar las oportunidades y los beneficios que brinda el espacio al ser utilizado como un curso de iniciación a la metodología de la investigación, y con ello, se destaca también el desarrollo de algunas competencias clave para los estudiantes, tales como: habilidades del trabajo en equipo de largo plazo, la autonomía en la búsqueda, el entendimiento, y el orden de la información disponible en la red, habilidades de elaboración de texto formal académico y habilidades analíticas, entre otras que se irán resaltando a lo largo de este trabajo.

Objetivos específicos

La estructura planificada del curso está dividida en dos partes: en el primer bimestre se presentan conceptualmente las técnicas básicas de investigación cuantitativa y cualitativa a partir del uso de herramientas de recolección de datos del tipo encuesta y entrevista respectivamente. Esto implica brindar una batería de conceptos y herramientas claves para el futuro desarrollo de cada proyecto, a saber: trabajo con variables (categorización, análisis y tipos de variables), espacios de búsqueda de material académico, técnicas de entrevista, diseño de formularios de encuesta, entre otras. Luego del primer bimestre, los estudiantes eligen un tema de investigación y un equipo de trabajo, con el que continuarán su proceso del curso hasta el final del año lectivo.

A continuación, se señalan cinco dimensiones del curso tal como está planificado, con el objetivo de mostrar tanto sus fortalezas como sus debilidades. La primera dimensión aparece en el análisis de la organización del trabajo por equipos, por la dinámica que impone y los resultados que de ella se desprenden. No es habitual, en las trayectorias académicas de primaria y secundaria, que se produzcan trabajos en equipo de duración prácticamente anual. Esto implica que, a partir de la convivencia académica impuesta por el curso, comiencen a desarrollarse habilidades de trabajo que suelen no estar presentes en estudiantes de tercer año de bachillerato. Aspectos como la regulación y distribución de cargas de trabajo, la asunción de responsabilidades equitativas, el reconocimiento de diferentes tipos de talento, y la consecuencia que tienen las actitudes propias en el trabajo del resto de los integrantes del equipo contribuyen a internalizar, problematizar y desarrollar ideas para mejorar el desempeño de los trabajos en equipo en la vida presente y futura de los estudiantes, tanto a nivel académico como laboral.

Como segunda dimensión se destaca que la libre elección de temas de investigación también ofrece a los estudiantes una oportunidad que no es frecuente en sus trayectorias académicas. Esto, al tiempo que señala al mundo adulto cuáles son los temas de interés más comunes en las adolescencias, también genera en los adolescentes la posibilidad de indagar en información académica, cuestionarse las certezas propias y producir conocimiento sobre temas de su interés. Se han elegido entre los cursos de los años 2021 y 2022 temas de investigación de tan alta sensibilidad, diversidad e importancia como: aporofobia; estereotipos de belleza e

impactos desde el punto de vista nutricional; el impacto de los videojuegos y las redes sociales en el desarrollo de conductas violentas en adolescentes; diversos enfoques de las desigualdades basadas en género; el condicionamiento del contexto socioeconómico en el desempeño académico escolar; salud mental en las adolescencias; percepción social sobre la meritocracia; representación de la población LGBT en plataformas de *streaming*; entre otros.

Como tercera dimensión se señala que la estructuración del trabajo en el curso se basa en la realización de entregas con evaluaciones formativas para contribuir de este modo al desarrollo de competencias académicas importantes para la vida universitaria. Esto se construye a partir de devoluciones escritas con diversos aspectos de potencial mejoría en función de la calidad del trabajo entregado. La intención detrás de ello es evitar la calificación numérica como elemento central de las evaluaciones por cada entrega y generar un espacio de intercambio en el que se señale específicamente a cada equipo cuáles son las debilidades y fortalezas de sus trabajos.

Como cuarta dimensión se subraya el desarrollo de habilidades para la búsqueda y el manejo de información y los beneficios que de ello surgen. El trabajo implica producir conocimiento nuevo y, para ello, es necesario desprenderse de ciertas costumbres desarrolladas en la trayectoria académica de los estudiantes. Esto quiere decir que no se trata de reproducir un conocimiento ya existente en una evaluación escrita, sino de utilizar el conocimiento ya existente para producir conocimiento nuevo. Para ello, es necesario aprender a seleccionar información y a distinguir entre conocimiento de calidad científica y otros tipos de conocimiento, entender y aplicar las reglas básicas del método científico y desprenderse de subjetividades para enfocarse en el análisis de la información producida. Todo ello, en tiempos en donde las noticias falsas son moneda corriente, cobra un valor significativo.

Finalmente, como quinta dimensión se destacan algunas interrogantes sobre la amplia diversidad y la inclusión de todo el estudiantado frente a estas propuestas de exigencia académica relativamente alta. Entendiendo que el desarrollo de habilidades académicas es un paso adelante en la trayectoria hacia la vida universitaria: ¿qué ocurre con aquellas y aquellos estudiantes que no desean transitar estas trayectorias? O bien con aquellos que, si bien desean continuar con estudios universitarios o terciarios, no se sienten motivados con las exigencias de la academia y de la

metodología de la investigación. A su vez, si bien se resaltaron anteriormente aspectos positivos del trabajo en equipo: ¿cómo se pueden enfrentar las frustraciones producidas a partir de la distribución dispar de las cargas de trabajo fuera de clase? O, más directamente: ¿cómo evitar que los estudiantes más desinteresados se desentiendan de sus responsabilidades en un espacio que presenta casi el total de sus evaluaciones en forma grupal? Si bien la sucesión de cursos va allanando el camino, lo cierto es que aún estas interrogantes están en proceso de trabajo y, naturalmente, no han surgido respuestas definitivas que logren sortear estos y otros obstáculos.

Opiniones de los estudiantes

En esta sección se analizan algunas respuestas de las entrevistas realizadas. Con respecto a la primera dimensión planteada en el apartado anterior, referida a los beneficios producidos a partir de las dificultades enfrentadas al trabajar en equipo, tales como la diversidad de talentos e inteligencias, los distintos niveles de compromiso asumidos y las formas de trabajo que cada individuo puede aportar a un equipo, se extrae de la entrevista a Manuela Bolsi una intervención significativa:¹

Vimos que quizás J no rendía tanto en aspecto creativo del trabajo, pero a la hora de hacer los análisis de los datos o de ciertas preguntas, rendía bastante bien. Cuando nos poníamos a revisar el trabajo y cómo iba quedando, tuvimos que aprender a comunicar cuando no nos parecía 'suficiente' o 'apropiado' para el trabajo. ¿Por qué digo que tuvimos que aprender a comunicar nuestra opinión respecto al trabajo? Porque teníamos ese miedo a ofender o molestar a la persona, de hacerle sentir que no hacía lo suficiente, entonces terminábamos haciendo más de lo que nos correspondía, y nos generaba cierto desgaste, y para que esto no sucediera, aprendimos a comunicarle a J que no estábamos satisfechas con su trabajo, y la verdad es que nunca se quejó y lo mejoró. Puede parecer una pavada, pero durante toda la vida vamos a tener que trabajar en equipo, ya sea en un trabajo o como sociedad, y es importante poder expresar nuestras opiniones para poder llegar a acuerdos en los que todos nos sintamos lo más cómodos posible, y en nuestro caso, fue en este proyecto que aprendimos eso.

1 Cada vez que se menciona con nombre propio a un estudiante que no es el que expresa la opinión, se elimina su nombre de la cita para preservar el anonimato en sus formas de trabajo.

A nivel general se percibe en las respuestas una fuerte asociación entre el vínculo afectivo y de amistad entre los estudiantes y el éxito del funcionamiento de los equipos. Esto obedece no necesariamente a la amistad en sí misma, sino al conocimiento que tienen los estudiantes de vínculo más cercano sobre las formas de trabajo de sus amigos y amigas. A su vez, es este conocimiento el que hace prever y prevenir inconvenientes que, de otra manera, se presentarían sin anuncios a lo largo del trabajo.

Con respecto a la segunda dimensión, relacionada con la libre elección de temas de investigación, se presenta una homogeneidad mucho más firme en cuanto a la percepción positiva de los estudiantes entrevistados. Se extrae de la entrevista realizada a Aldana Hermida la siguiente afirmación:

En mi caso, la elección del tema fue superdeterminante en cuanto a la motivación para llevar adelante el proyecto. Como el tema me interesaba, encontré mucha motivación para la búsqueda de antecedentes. Pude, sin que me pese, leer mucho sobre el tema, extraer la información relevante y aplicarla al analizar los datos recolectados. Mi interés por el tema motivó la lectura y, a su vez, me interesaba mucho conocer la respuesta a nuestra pregunta de investigación, así que sentí que procesar los datos y generar conclusiones tenía un sentido para mí. [...] Creo que desarrollar un proyecto implica poner mucho de uno, hecho que veo inviable de hacer con un tema que no te interesa. Si la única motivación es aprobar el curso, es probable que prevalezca la conformidad, lo cual es válido, pero el proceso seguramente sea mucho menos ameno.

De todos modos, también se encuentran algunos matices en cuanto a la elección de un único tema de trabajo durante todo el año. La densidad de un trabajo de estas características en trayectorias académicas que no acostumbran a acumular trabajos de este tipo es un obstáculo a sortear. En este sentido, Renata Fava opina:

Me pareció excelente que nosotros tuviéramos la posibilidad de elegir el tema sobre el cual queríamos investigar. Como dije antes, a veces se vuelve un poco monótono trabajar por mucho tiempo sobre un solo tema, pero el hecho de que sea un tema elegido por nosotros mismos hace que la motivación y el deseo por continuar con la investigación pese mucho más que el aburrimiento.

En lo que respecta a las formas de evaluación, planteadas en la tercera dimensión del apartado anterior, existen algunas divergencias en las opiniones de los estudiantes entrevistados. Mientras que, por un lado, algunos valoran positivamente la experiencia de aprendizaje con evaluaciones formativas, esto es, comentarios y devoluciones escritas para mejorar sucesivamente el nivel del trabajo con cada entrega, otros ponderan la necesidad de recibir una calificación numérica sintiendo que ello es lo que otorga valor a su trabajo. De la entrevista realizada a Abril Ceretta se subraya esta conclusión:

Por la dinámica en sí misma del sistema educativo, la calificación numérica siempre tendrá la atención especial del estudiante, pero en términos de utilidad, no hay nada mejor que las devoluciones del docente para guiarnos y lograr llevar al límite nuestro potencial y el del trabajo propiamente dicho.

En relación con esta misma dimensión del análisis, de la entrevista realizada a Magdalena Rivero ante la pregunta: «¿otorgabas más importancia a la calificación numérica que a la devolución general?», se desprende una opinión bastante más contundente:

Siendo enteramente honesta, sí; le otorgaba más importancia a la calificación numérica que al juicio. No lo justifico, pero en mis seis años vividos de liceo la calificación numérica siempre fue lo que más relevancia tuvo, el resto quedaba en segundo plano. En este proyecto particular siempre tomé la devolución como la guía en la cual debíamos basarnos como equipo para medir en que ámbitos estábamos flaqueando, pero en cuanto a nota final y definitiva siempre tomé (y me atrevo a decir que mi equipo opina igual) como referencia al número.

Con respecto a la cuarta dimensión presentada, aquella que nuclea los beneficios del desarrollo de habilidades para la búsqueda y selección de información disponible, se perciben valoraciones positivas, pero con distintos énfasis según la persona entrevistada. En relación a ello, Abril Ceretta afirma:

El curso marcó un antes y un después en mi visión crítica de la información, especialmente en redes sociales. Siento que me permitió ser más consciente de los sesgos informativos, desarrollando mis habilidades de selección de información. Del mismo modo, me permitió comprender el procedimiento académico correcto y sus formalidades para generar conocimiento y producciones de calidad.

En complemento a esta opinión, resaltando otras dimensiones vinculadas a aspectos técnicos de escritura y lugares de búsqueda, Aldana Hermida dice:

Sin duda, el curso me permitió adquirir habilidades de manejo de información. Fue mi primer acercamiento a los trabajos académicos, y hasta hoy, en el 4to semestre de facultad, sigo aplicando lo que aprendí en el proyecto de EES. Me acercó a los buscadores académicos, que son un recurso que no sabía que existía. A la vez, desarrollé habilidades de lectura inteligente y comprendí la importancia de validar la información en fuentes confiables. Aprendí a citar y lo importante que es hacerlo, y entendí el sentido de armar de forma correcta y exhaustiva las referencias bibliográficas. No considero que haya aprendido sobre cuándo sospechar de la información, ya que yo ya era bastante cuidadosa sobre lo que leía en redes sociales y sobre los titulares que levantaban ciertos medios de prensa, pero sí creo que aprendí a identificar garantías que me dan seguridad: aquellos textos que se encontraran en buscadores académicos, que estuvieran respaldados por universidades o instituciones académicas, que siguieran normas o estilos de escritura (ej.: APA, Chicago), etc.

Finalmente, en cuanto a la última dimensión planteada para el análisis, referida a las exigencias potencialmente elevadas presentadas por el curso, no se perciben opiniones firmes en las entrevistas realizadas. En general existe una tendencia a valorar el trabajo realizado en EES como una experiencia necesaria en la trayectoria académica de educación secundaria, pero en muchos casos se plantean algunos matices. Un primer apunte en referencia a esto es que EES se trata de una asignatura de núcleo común con una carga horaria de dos horas semanales. Si bien esto no es suficiente para descender la exigencia de la asignatura, es necesario enmarcarlo en un contexto de un conjunto de materias extenso, de mayores cargas horarias y de vinculación específica con las orientaciones académicas elegidas que, a su vez, tienen reglamentariamente mayores exigencias para la acreditación de los cursos. Además de ello, se subraya que existe un sesgo de selección de las entrevistas realizadas ya que, naturalmente, aquellos estudiantes que acceden a brindar una entrevista luego de uno o dos años de su egreso, suelen ser quienes mantienen vínculos emocionales más fuertes con la institución y con el desempeño académico propio.

Valoraciones sobre la experiencia

En conclusión, el trabajo que se ha presentado en esta entrega busca valorar los aspectos positivos y poner en problematización algunos aspectos negativos sobre la decisión de utilizar el espacio de EES como instancia de iniciación a la investigación. Los primeros de ellos –los aspectos positivos– han sido ya sobradamente documentados en los apartados anteriores. En consecuencia, se dedicará esta sección final a señalar las alertas y las luces amarillas que aparecen en el camino de las conclusiones.

El primer punto en este análisis está dedicado a problematizar sobre la estructura posible de trabajos de investigación para estudiantes de nivel secundario. La falta de herramientas de análisis conceptual y estadístico complejo o econométrico, que se adquieren en el trayecto universitario avanzado, limita las posibilidades de desarrollo de trabajos de investigación académica en cuanto a los contenidos y a sus estructuras. Aun más, incluso aunque se faciliten las exigencias en cuanto a las estructuras de los trabajos, la selección de antecedentes y marcos teóricos implica la lectura detenida de investigaciones que sí tienen estos tipos de análisis muchas veces no comprensibles para estudiantes de nivel secundario. Frente a esto, no son de fácil respuesta las siguientes preguntas: ¿qué se debe priorizar en este curso?, ¿qué esfuerzos se deben realizar para tratar de transmitir conceptos tan importantes como abstractos? Pero también ¿qué esfuerzos no valen tanto la pena con relación al beneficio que producirán en los estudiantes? En este sentido, Adriana Marrero (2005) afirma:

Diseñar un curso sobre aspectos metodológicos de la investigación social para estudiantes de bachillerato es una actividad por sí misma difícil y riesgosa. Cualquier esfuerzo de explicación de un conjunto de prácticas que son siempre flexibles, complejas y cargadas de implicaciones teóricas y epistemológicas, termina por colocar a quien lo encara en una situación de inevitable insatisfacción. (p. 7)

El segundo punto en el análisis de las conclusiones está enfocado en el nivel de exigencia que, si bien fue presentado sobre el final del apartado anterior, donde se menciona que la valoración de los estudiantes entrevistados es en general positiva, desde el punto de vista del docente se sostiene un cuestionamiento permanente en este aspecto.

El nivel de abstracción que implica la incorporación de los conceptos –incluso aquellos más básicos– de la investigación académica en ciencias sociales requiere de un esfuerzo significativo de los estudiantes que no es realizable en términos prácticos para todos por igual. En este sentido, cabe preguntarse si reducir en alguna dimensión las exigencias (por ejemplo: estructura del trabajo, formas de escritura y de presentación, entre otras) no terminaría por incluir a los estudiantes más rezagados en su capacidad de abstracción. Frente a esto, Adriana Marrero (2005) afirma:

Por mejor guiados –conceptual y técnicamente– que se encuentren nuestros estudiantes, una tematización conjunta de los problemas epistémico-teóricos del método en ciencias sociales, en alternancia permanente con los momentos más prácticos y hasta rutinarios de la investigación, obligaría a un ejercicio permanente de cambio de nivel de abstracción, que no solo produciría fatiga y ansiedad, sino que además obstaculizaría el proceso de autoconstrucción de un aparataje conceptual novedoso. (p. 7)

Como tercer punto en el análisis, es inevitable hacer referencia al sistema de evaluación. Si bien existen esfuerzos institucionales significativos en cuanto a intensificar el uso de evaluaciones formativas, la propia trayectoria de los estudiantes los coloca en un lugar de expectativa de calificación numérica como elemento central del resultado de su trabajo. Romper con esta lógica sobre el final del trayecto, aunque para algunos estudiantes resulte positivo –al menos a nivel discursivo– parece ser un objetivo algo ambicioso. Es también cierto que las conclusiones a partir de dos años de aplicación del proyecto no deben generalizarse y que la construcción del sentido de las evaluaciones formativas es un proceso que puede llevar algunos años.

Para finalizar se destaca que, si bien aparecen valoraciones positivas tanto como negativas, el trayecto realizado en estos tres años (2021-2023) con la decisión de la utilización del espacio de EES como instancia de iniciación a la investigación, no sin estar sujeto a revisiones y modificaciones, va en la dirección deseada desde el punto de vista institucional. La transformación educativa planteada por la Administración Nacional de Educación Pública para bachillerato a partir de los años lectivos 2024 y 2025 así lo indican, ya que en el documento que circula entre autoridades del sistema educativo, tanto como en notas de prensa, se manifiesta la sustitución de EES por una asignatura nominada como Metodología de la Investigación y Proyectos.

Referencias bibliográficas

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (CES). (2006). [Programa de Estudios Económicos y Sociales. Tercer año de Bachillerato. Núcleo Común. Reformulación 2006.](#)

MARRERO, A. (2005). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo: Fondo de Cultura Universitaria.

ZIGNAGO, C., y FRANCO, F. (2023). [Análisis de los nuevos bachilleratos: cambios de materias y cargas horarias y un trayecto general en secundaria que «de general tiene poco».](#) *La Diaria*, 12 de agosto de 2023.