



**Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"**  
Repositorio Institucional

# **Hacia un análisis crítico en la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales**

---

---

Año  
2016

Autor  
Urdapilleta, Melisa

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

#### CITA SUGERIDA

Urdapilleta, M., Gil, R., Carrea, M. y Tagliapietra, M. (2016). *Hacia un análisis crítico en la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

## 2do Congreso de la Asociación Argentina de Sociología

GT 9: Teorías, epistemologías y metodologías en la sociología y demás Ciencias Sociales.

### Hacia un análisis crítico en la enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales

Melisa Urdapilleta<sup>1</sup>, Romina Gil<sup>2</sup>, Mercedes Carrea<sup>3</sup> y Maximiliano Tagliapietra<sup>4,5</sup>

#### Resumen

La presente ponencia, redactada conjuntamente entre el equipo docente y los estudiantes de la primera cohorte de las cátedras de Metodología de Investigación de las Ciencias Sociales del ICSE-UNTDF, propone un análisis crítico de la experiencia educativa transitada. Así, se reflexionará desde el cruce entre las teorías de la enseñanza-aprendizaje y, la praxis investigativa.

En este sentido indagaremos sobre cuáles son los desafíos teóricos y didácticos que se presentan al centrar el proceso de investigación en la construcción del objeto de estudio, intentando superar la dicotomía entre técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas. Esta inquietud adquiere relevancia cuando se plantea la enseñanza desde una asignatura *panel* que supone el desarrollo integral del proceso de investigación durante dos años, planteando la discusión acerca del carácter procesual-etápico del aprendizaje, vinculado al proceso de construcción de conocimiento que articula la teoría metodológica con la praxis investigativa.

---

<sup>1</sup> Docente Investigadora del Instituto de Cultura Sociedad y Estado (ICSE)-Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) [murdapilleta@untdf.edu.ar](mailto:murdapilleta@untdf.edu.ar)

<sup>2</sup> Docente Investigadora del Instituto de Cultura Sociedad y Estado (ICSE)-Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) [rgil@untdf.edu.ar](mailto:rgil@untdf.edu.ar)

<sup>3</sup> Estudiante del Instituto de Cultura Sociedad y Estado (ICSE)-Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) [mercedescarrea@gmail.com](mailto:mercedescarrea@gmail.com)

<sup>4</sup> Estudiante del Instituto de Cultura Sociedad y Estado (ICSE)-Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) [maximilianotag@gmail.com](mailto:maximilianotag@gmail.com)

<sup>5</sup> El equipo de trabajo para la elaboración de la presente ponencia estuvo integrado por los docentes: Ariel Farias, Nadia Pessina, Melisa Urdapilleta, Romina Gil, y por los estudiantes: Mercedes Carrera, Maximiliano Tagliapietra, bajo la coordinación del Prof. Mariano Hermida.

Finalmente nos proponemos avanzar en el análisis teniendo como ejes centrales de debate la relación teoría-praxis investigativa; el vínculo sujeto-objeto en el proceso de aprendizaje; el carácter procesual-etápico del abordaje de los objetos de estudio; y la integralidad-dicotomía de los paradigmas investigativos.

Estos ejes permiten abordar las características de la experiencia de enseñanza-aprendizaje a través del reconocimiento, por un lado, de la sistematización de la práctica docente (planificación y material de las asignaturas), y por otro de la producción de los estudiantes (proyectos, instrumentos e informes).

**Palabras clave:** Enseñanza de la Metodología, Investigación en Ciencias Sociales, Triangulación Metodológica.

## Introducción

Analizar el proceso de enseñanza de la metodología de la investigación permite repensar las dinámicas pedagógicas, la construcción de un objeto de conocimiento, y también aporta a la praxis investigativa desde la formación. En este sentido es menester una revisión de los fundamentos de la enseñanza y las lógicas predominantes en la asignación de significado a la investigación como práctica y teoría.

En este trabajo nos proponemos un acercamiento al particular proceso llevado en las asignaturas pertenecientes al área<sup>6</sup> de las Metodologías de la Investigación en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Esta experiencia representa múltiples especificidades en cuanto a su formato, a su contenido y a quienes participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, presentando una construcción pedagógica basada en la práctica investigativa.

En primera instancia, realizaremos un acercamiento al contexto de surgimiento del área<sup>7</sup>, los pormenores de la formación del equipo docente y la vinculación con estudiantes de las carreras de Sociología y Ciencia Política. Luego se fundamenta el formato adoptado en la asignatura reconociendo la particular dinámica educativa que implica la enseñanza y el aprendizaje de las metodologías de investigación. Es por ello que, los enfoques pedagógicos que divisan la enseñanza-aprendizaje como un proceso que resalta la dinámica de trabajo colectivo, la actividad investigativa y la conjunción de teorías y prácticas, actúan como sustento del proceder en las asignaturas.

Por lo tanto y ya que se considera que “a investigar se aprende investigando”, en un segundo apartado se presenta la experiencia de estudiantes que han transitado durante dos años las tres asignaturas que componen el área curricular de las Metodologías de la

---

<sup>6</sup> Las nociones *área* y *asignaturas* buscan definir un espacio curricular diferenciado de la noción *cátedra/s*. Esta última remite a un proceso vertical y unidireccional en la que un *catedrático* imparte una serie de conocimientos. En nuestra propuesta, el espacio se encuentra construido a partir de un proceso colectivo y dialogado entre los integrantes del equipo docente.

<sup>7</sup> El área de formación en la investigación se encuentra estructurada por un conjunto de materias. Iniciando con Epistemología de las Ciencias Sociales, dictada en el segundo cuatrimestre del primer año. En el segundo año se continúa con Metodología de la Investigación de las Ciencias Sociales, en el primer cuatrimestre, y Estadística en el segundo (asignatura precedida por Introducción al Cálculo, ambas dictadas por docentes del Instituto de Desarrollo e Innovación). En el tercer año se completa la formación troncal con el dictado de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales I y II, cada una en su respectivo cuatrimestre.

Investigación en Ciencias Sociales. En el trayecto se pudieron vincular, en una estructura panel, las metodologías cuantitativas y cualitativas para el desarrollo de investigaciones que surgían del interés del estudiantado. Se exponen aquí las narrativas de quienes cursaron la primera cohorte, visibilizando las experiencias personales en cuanto a su formación en la investigación, sus obstáculos y aprendizajes.

Es así que se presenta un primer acercamiento al análisis de la experiencia de enseñanza-aprendizaje de las metodologías de la investigación en Ciencias Sociales, recuperando las perspectivas de quienes participaron del desarrollo de la misma en el Instituto Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

### **Historia y estructura**

En el año 2013 el Instituto de Cultura Sociedad y Estado perteneciente a la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, dio comienzo a la carrera de Sociología, y a su vez modificaba el dictado de la carrera de Ciencias Políticas de modalidad semi presencial a presencial. Esto implicó iniciar una búsqueda de docentes y estructurar las propuestas curriculares, para cubrir el dictado de una serie importante de espacios.

En ese marco se dispuso una última adecuación del plan de carrera. Hasta 2012 el plan de las carreras concebía a la asignatura Metodología, como el proceso introductorio a la investigación, a Metodología I, como el abordaje cualitativo, y a Metodología II en el ámbito cuantitativo<sup>8</sup> (en adelante Metodología, Metodología I y Metodología II). Dado que este esquema reproducía las viejas lógicas paradigmáticas que enfrentan o separan lo cualitativo de lo cuantitativo, y no concebía a la investigación como un proceso, el equipo docente<sup>9</sup>, sugiere modificar la propuesta del diseño a un formato de materias panel, en la

---

<sup>8</sup> Las tres asignaturas cuentan con una carga horaria de 68 hs. presenciales, a esto se le debe agregar una serie de horas que los estudiantes deben asignar al desarrollo de los proyectos en ámbitos extra curriculares, más la correspondiente lectura individual, lo que aproximadamente se computa como el doble.

<sup>9</sup> Formado en 2013, por Mariano Hermida, Leandro Oyarzo y Melisa Urdapilleta. En 2015 tras la renuncia de Leandro, y el surgimiento de nuevas asignaturas se suman Mariana Granja y Ariel Farías. Mariana Granja renuncia al final de 2015, así se suman para el segundo semestre de dicho año Nadia Pessina y Romina Gil. Cabe destacar que la mitad del equipo docente se encuentra en la Ciudad de Río Grande y la otra mitad en Ushuaia.

que se rompa con los viejos paradigmas y permita el abordaje de las asignaturas desde la praxis investigativa (Meo y Dabegnino, 2015).

En este sentido se estructuraron las asignaturas al proceso de investigación, dando cuenta de todos los contenidos mínimos necesarios para la formación de los futuros sociólogos y politólogos, tratando de superar la separación de paradigmas y estrategias y presentar simultáneamente las perspectivas cuantitativas y cualitativas ancladas a los momentos de definición del diseño, la construcción del dato y el análisis.

Es así que en el primer espacio, Metodología, se desarrollan las primeras etapas del proceso de investigación, principalmente: el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, un breve acercamiento respecto a los antecedentes y el marco teórico, y el diseño metodológico. El producto final que se pretende en esta asignatura es la elaboración de un proyecto de investigación grupal.

En la siguiente, Método I, se desarrollan los contenidos vinculados a la construcción de los datos (operacionalización), la selección de la muestra, el diseño de las herramientas metodológicas y el trabajo de campo. En esta instancia se pretende que, luego de una breve revisión del proyecto original, se continúe la práctica de investigación, debiendo presentar los instrumentos de captación y los “datos” obtenidos.

Finalmente el proceso se cierra con Método II, aquí los contenidos que se trabajan refieren a la producción del análisis. Se exploran las distintas técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas. Al ser la última etapa del proceso investigativo, como resultado se pretende que los equipos constituidos presenten el informe final con los resultados obtenidos.

En todos los casos se realiza un abordaje teórico práctico. Los criterios de acreditación consisten en aprobar tres instancias de evaluación, dos parciales presenciales individuales, y un trabajo final integrador de índole práctica con las características que se mencionan más arriba. La distribución del tiempo en cada materia está pensada para una carga de cuatro (4) horas reloj a lo largo de 16 semanas de clase por cuatrimestre. Siguiendo una lógica

tradicional (con excepción del primer año<sup>10</sup>) se destinaron dos (2) horas reloj para las clases Teóricos-Prácticos (en adelante TPs) y dos (2) horas reloj para el desarrollo de los prácticos.

Es importante destacar en esta instancia que la UNTDF, por las características de la provincia, tiene sedes en las dos principales ciudades: Ushuaia y Río Grande. En ambas ciudades se dictan de manera simultánea algunas carreras, tal es nuestro caso. Para esto la universidad cuenta con un sistema de comunicación punto a punto, de videoconferencia (polycom), para transmitir las clases. Esto permite que sin el traslado físico del/a profesor/a se garantice la simultaneidad del dictado de la clase en ambas sedes, sin duplicar la carga horaria docente. Esto significa que, por ejemplo, cuando el profesor responsable de dar la clase se encuentra en Río Grande, los estudiantes de Ushuaia, “tienen” clases por polycom, y a la inversa cuando el profesor da la clase desde Ushuaia. Esta modalidad de trabajo sólo aplica para los TPs. donde, por la organización de contenidos, es el espacio en el cual se trabaja el desarrollo teórico de los conceptos, mientras que las clases prácticas se desarrollan sin esta simultaneidad entre ambas sedes, y cada profesor/a trabaja con su grupo. Esta modalidad de clase por videoconferencia, aunque no se desarrolla en profundidad en este espacio, constituye un principio político-académico de la organización de la vida institucional y académica de la UNTDF, porque lo que se espera es que ambas sedes estén conectadas y dialogando, permitiendo que se consolide una forma de trabajo que tienda hacia la integración territorial y la equitatividad en las tareas en ambas ciudades.

## **Fundamentación**

Para desarrollar la estructura curricular descrita en el apartado anterior, se requería tomar un abordaje pedagógico-didáctico desde un enfoque que permitiera el ejercicio de la práctica docente a partir de una perspectiva diferente a la tradicional. Este posicionamiento

---

<sup>10</sup> Durante el año 2014, primer año del panel, esta organización se modificó por una estructura de clases de cuatro (4) horas consecutivas, lo cual supuso en principio desafíos del orden de la planificación para sostener la atención y el ritmo de la clase durante tanto tiempo; pero también algunas ventajas: a) poder organizar actividades con tiempo de lectura, discusión y resolución de actividades en clase; b) la presencia de los docentes en ambas ciudades y un equilibrado uso del sistema de videoconferencia (polycom). Ante esta disposición del uso del tiempo, lo que se decidió fue, alternar cada semana un TP con un práctico.

fue el de establecer un modelo de enseñanza y aprendizaje basados en evidencia, lo que incluye un aprendizaje centrado en la resolución de problemas. Siguiendo a Analía Inés Meo y Valeria Dabenigno:

La perspectiva llamada aprendizaje basada en la problematización [*inquiry-based learning*], a diferencia de las maneras más tradicionales de enseñanza universitaria, se focaliza en el proceso de investigación y en la problematización y se organiza en torno a la participación activa de los/las estudiantes. Griffiths (2004), iii) la docencia basada en investigación [*research-based teaching*], en donde los/as estudiantes aprenden a partir de asumir el rol de investigadores, los contenidos curriculares se organizan en torno a la realización de actividades fundadas en la problematización, y la división de roles entre docentes y estudiantes es minimizada. (Meo y Dabenigno, 2015: 6)

Si bien esta perspectiva presenta un desarrollo de casi dos décadas (Gandia y Magallanes, 2013, González-Jiménez y otros, 2014, Meo y Dabenigno, 2015), en la Argentina el debate es relativamente reciente, y se presenta como un espacio en el que las experiencias documentadas no abundan. Con el presente documento nos proponemos realizar un aporte a las discusiones que analizan la relación entre docencia e investigación en el espacio de la enseñanza y el aprendizaje de la metodología. Tal como afirmamos en los programas académicos de las asignaturas:

Consideramos que el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza dependen del ambiente en el que las experiencias se llevan a cabo. El sujeto no es una tabula rasa que debe ser llenada de contenido, sino que interviene creando y recreando el conocimiento. En este sentido los sujetos se educan entre sí en una relación de mutua construcción. (Programa Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, 2014).

Desde nuestra óptica, esta elección sobre la forma de trabajo pedagógico-áulico, presenta una alternativa válida en la que los/as estudiantes se vinculan de manera distinta con el proceso de estudio, lectura y escritura propios de la academia, fomenta la curiosidad y fortalece las capacidades de aprendizaje en el marco de la práctica investigativa, colabora en el ejercicio de una mirada crítica sobre el proceso de construcción de conocimiento. En este sentido establece un *habitus* investigativo que se basa en la propia experiencia mediada por el proceso de enseñanza. Sin embargo este tipo de abordaje no está ajeno a las tensiones.

## **Metodología**

Para elaborar el presente documento se conformó un espacio de encuentro bajo la modalidad de taller de reflexión y escritura colectiva, del cual participamos docentes (5) y estudiantes del primer panel (5). Este espacio reflexivo permitió la indagación acerca de la experiencia a partir de interrogarse acerca del cómo, qué y para qué se enseñan y se aprenden los contenidos de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en el marco de las carreras de Sociología y Ciencia Política. Las reflexiones sobre nuestras propias experiencias se redactaron en formato de narrativa. También se analizaron junto a los programas analíticos, las planificaciones de clase, y las evaluaciones parciales y finales del grupo de cada asignatura.

Así auto evaluamos, desde nuestras propias experiencias narradas, los contenidos y la forma en la que se imparten estos contenidos. Este abordaje metodológico de tipo cualitativo es el insumo básico para el análisis que se presenta a continuación. Dichos talleres se establecieron en reuniones semanales de aproximadamente dos horas desde el mes de marzo al mes de mayo de 2016.

### **La planificación de la enseñanza**

Como se anticipó en la fundamentación, el planteo pedagógico-didáctico de no fue ajeno al emergente de diversas tensiones, en este apartado desarrollaremos al menos tres tensiones que surgieron como desafíos en el análisis de las narrativas docentes, respecto a: la consolidación del equipo docente, la simultaneidad de las prácticas, el ejercicio del rol docente para enseñar-haciendo.

#### *El desafío de la consolidación del equipo docente*

Uno de los primeros desafíos supuso sortear las dificultades para la composición de un equipo docente de Metodología. Esta dificultad parece haberse sorteado luego de tres años, sin embargo las experiencias de los/as primeros/as estudiantes se vieron afectadas por dicho proceso.

Sin embargo, con la consolidación reciente del equipo docente, la primer característica que se destaca son las propias experiencias profesionales, donde claramente el ejercicio de la investigación y la formación de los/as docentes se ve modelada en base a las diferencias paradigmáticas, lo que nos fuerza a una auto formación continua en las restantes técnicas y la articulación de conocimientos. Cabe destacar en este aspecto, que la las diferencias en el manejo de cierta perspectiva, estrategia o técnica, fue resignificada de manera horizontal, potenciando el trabajo colaborativo y distribuyendo mejor las tareas en la planificación y el dictado de ciertos temas en los que cada docente tiene mayor *expertise*.

Así mismo, fue un desafío general iniciar esta experiencia de abordaje áulico como la presente, ninguno antes había pasado por un proceso de enseñanza donde el desafío estuviera puesto en lo que tienen que lograr los estudiantes no sólo como aprendizaje teórico-técnico de la metodología de la investigación en ciencias sociales, sino que además construyeran una mirada más integrada acerca de los enfoques cuali-cuanti y una experiencia concreta de trabajo en equipo donde ellos fueran los responsables de liderar todo el proceso de investigación, en sus tres etapas: diseño, campo y análisis. Relatando estas tensiones:

En el transcurrir de mi propia experiencia como estudiante de la Carrera de Sociología, contaban con una dinámica muy diferente a la aquí propuesta. Podría señalar que no guardo los mejores registros del proceso de enseñanza-aprendizaje en aquellos años de cursada. Así es que cuando tomo conocimiento de la propuesta pedagógica de enseñar a investigar investigando, me entusiasmó mucho ser parte de tamaño desafío.

*Narrativa docente 1. Mayo 2016*

### *El desafío de la simultaneidad de prácticas*

En este esquema que hemos llevado adelante desde la perspectiva de la enseñanza basada en la investigación, y en relación a la estructura de organización de los tiempos de cursada, los contenidos conceptuales teórico-metodológicos son desarrollados en las instancias de TPs y acompañan el desarrollo del proceso de investigación, en cada una de las etapas.

Aquí lo que se trata de desarrollar lo más articuladamente posible, son los contenidos en función de cada etapa del proceso, reconociendo las características particulares de los diseños cuantitativos, cualitativos y aquellos que proponen la integración de metodologías.

Esta tensión se presenta como la compleja articulación bibliográfica entre técnicas y metodologías cualitativas y cuantitativas. Como señala un docente:

Si bien la bibliografía de las asignaturas aporta sobre este debate (Richard y Cook, 1986, Gallart, 1993, Piovani, 2008), aún contenemos gran parte de los manuales basados en cada perspectiva (Cea D'Ancona, 1996, Valles, 1997).

*Narrativa docente 2. Mayo 2016*

Este desarrollo de los contenidos genera otro desafío a la práctica, en relación al espacio de TPs y de prácticos respectivamente, fundamentalmente porque en cada espacio se “narran” clases distintas. En los TPs se prioriza el desarrollo conceptual que se estructura por los contenidos que el diseño estipula, mientras que en los prácticos se produce un quiebre, y toma protagonismo una clase que tiene una planificación más flexible y cambia su formato al de tipo taller, en donde lo que se propone es *hacer experiencia* en la búsqueda y construcción de la propia pregunta de investigación.

A partir de aquí el desafío que se nos aparece como más acuciante es cómo sostener el discurso de ambos espacios cuando en un espacio estamos estudiando la parte y en otro el todo del proceso de investigación. Aparecen situaciones entonces donde por ejemplo mientras en los TPs. se está analizando la triangulación metodológica, en los prácticos se está pensando la revisión de la literatura y la escritura de la pregunta problema.

Como cátedra debíamos, además de acompañar a los estudiantes en sus proyectos particulares, desarrollar los contenidos generales que un científico social debe conocer acerca de la metodología de investigación. Esta tensión entre lo general y lo particular podía generar que ciertos contenidos, más desplazados de sus preguntas específicas, no les resultaran tan asibles a los estudiantes, como aquellos con los que sí se identificaban.

*Narrativa docente 3. Mayo de 2016.*

Otra característica interesante que tensiona es lo complejo del sistema de cursado, dada la simultaneidad entre sede, esto nos obliga a tener una planificación detallada de las clases y de las actividades, para que quien asiste desde el otro lado del polycom cuente con la agenda de la clase, los materiales que se van a distribuir, y ante la posibilidad de un mal funcionamiento del polycom, la clase continúe. Contar con las planificaciones de manera anticipada, dinamizó la constitución del equipo y una forma de trabajo colaborativa.

*El desafío de ejercer un rol docente para enseñar-haciendo*

Tal como se apreció en el apartado anterior, las asignaturas se estructuraron en formato panel a fin de que los y las estudiantes puedan concretar el proceso de investigación, mediados y tutelados por los docentes en las instancias prácticas. Esto implicó desafíos en la forma de dictar las clases y ejercer el rol docente.

En los TPs se propicia una forma de trabajo donde prima la *exposición dialogada*. Se trata de una forma de organización de la clase donde si bien hay una instancia de presentación de los temas, a continuación le sigue una etapa de actividad individual o grupal, breves lecturas en clase dirigidas en base a preguntas, ejercicios prácticos establecidos (lecturas de cuadros, análisis de datos cualitativos y cuantitativos, análisis multivariados, etc.), films y presentaciones de investigaciones del equipo docente, que le permite a los y las estudiantes problematizar el contenido para poder potenciar el *diálogo* en la clase.

El desafío fundamental de la exposición dialogada es no caer en la trama de una suerte de conversación sobre preguntas y respuestas “cerradas” que solo busca afirmar lo que el docente ya sabe y que no potencian la construcción de aprendizaje de los estudiantes. Aquí lo que se busca es que las intervenciones que seamos capaces de hacer como docentes favorezcan la capacidad de aprendizaje autónoma. Es decir, que a partir de estas mediaciones, los/as estudiantes puedan trasponer lo que se va aprendiendo teóricamente en decisiones sobre sus proyectos.

La diferencia en la enseñanza radica en que es necesario hacer que ese ejercicio se vuelva consciente, se explicita, en cada etapa en la que transcurre el proceso de trabajo en el práctico, que es la instancia donde se desarrollan las propias investigaciones de cada grupo de estudiantes. Aquí el desafío implica trabajar con situaciones problemáticas y compromisos que, creemos, constituyen el sentido de la tarea de “enseñar-haciendo”. Orientar a un grupo de estudiantes sobre un problema de investigación que se está construyendo y es el grupo el que debe tomar las decisiones de cómo seguir, se manifiesta en los docentes como angustiante:

Las sensaciones constantes de frustración, de no saber hacia dónde se dirigía lo que estaban haciendo, los sentidos sobre el hacer concreto nos acompañaron a lo largo de toda la cursada de la materia. Con constantes altibajos que se iban traduciendo en los pocos

avances de investigación que se alcanzaban. Esto muchas veces se tradujo en frustraciones para mí misma, sintiendo que no eran suficientes las herramientas que intentaba transmitirles a los fines de avanzar con sus objetivos. Este sentimiento me acompasó a lo largo de toda la cursada.

*Narrativa docente 2. Mayo de 2016*

En este proceso jugó un papel fundamental el no tener un “banco de experiencias didácticas” a modo de un repertorio de actividades (Lahire en Terigi; 2010) donde el docente con mayor trayectoria por lo general cuenta con un acervo de información que le permite durante las clases actuar con mayor flexibilidad ante el grupo y los posibles escenarios que ocurran, cuando una propuesta de trabajo no está funcionando como fue planificada, y se pueda reacomodar sobre la marcha.

### **El proceso del aprendizaje. El “hacer” en los prácticos: la asunción experiencial del oficio.**

A partir de considerar que a “investigar se aprende investigando”, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se construye en la instancia práctica cobra centralidad como espacio de intercambio pedagógico que fomenta la adquisición de un “habitus investigativo” (Dabenigno y Meo, 2015). Habitus que sólo es posible desarrollar en un marco de enseñanza que promueva, por un lado; la adquisición de disposiciones, habilidades y herramientas para la investigación social, y por otro; la implicación directa de los/as futuros/as investigadores/as como sujetos activos en el proceso de formulación del proyecto de investigación.

Ambos momentos que requieren de instancias pedagógicas disímiles pero que se sintetizan en un mismo proceso educativo, son identificados por los/as estudiantes como uno de los objetivos centrales en nuestra primera propuesta curricular:

El objetivo consistía en aprehender los conocimientos metodológicos en base a la experiencia de investigación, por lo que se nos propuso en esta instancia el desarrollo de un diseño de investigación que debíamos continuar durante las tres materias metodológicas de la carrera.

*Narrativa estudiantil 1. Mayo de 2016.*

Un tercer elemento que sumamos a la experiencia formativa propuesta es el trabajo colectivo. Esta modalidad grupal de producción de conocimiento científico implica que los/as estudiantes-investigadores puedan construir una perspectiva investigativa dialogada de manera directa, al interior de grupo; e indirecta, entre el grupo y el equipo docente que guía el proceso.

Las experiencias narradas dan cuenta, en las distintas etapas de formulación del proyecto, de las potencias y complejidades que implica problematizar, consensuar y construir esa perspectiva, en paralelo con la concreción del proyecto de investigación. Vinculado a la primera etapa que implicaba la elaboración de la pregunta problema:

El problema de investigación fue sujeto de una continua reelaboración, y fue un proceso que demandó muchas reuniones grupales de discusión (...) al tener que reelaborar constantemente surgía la sensación de que no se avanzaba.

*Narrativa estudiantil 2. Mayo de 2016.*

En este mismo sentido, en la instancia de elaboración de los instrumentos de recolección de datos, vuelve a surgir en una de las narraciones que:

El proceso de pensar las preguntas (cuestionario) estuvo lleno de desacuerdos entre mis compañeros, ya que nos costaba acordar que preguntas eran más importantes, cuáles incluir y cuales dejar afuera.

*Narrativa estudiantil 3. Mayo de 2016*

Aquí es donde se materializa la necesidad de construir acuerdos que faciliten alcanzar un estado de avance superior al hasta allí construido. Complejidades que vuelven a emerger y tensionar en la etapa final del proceso de análisis investigativo “*el desafío consistía en unificar criterios a la hora de definir las categorías*” (*Narrativa estudiantil 2. Mayo de 2016*).

La propuesta de trabajo en los prácticos, apertura las condiciones de posibilidad para que los equipos de trabajo empiecen a devenir en grupos de investigación. La adquisición efectiva del habitus investigativo guarda estrecha relación con la posibilidad de que los grupos de investigación generen un espacio autónomo, por fuera de los ofrecidos en la cursada, sostenido por el grupo y que acompañe a su propio ritmo los avances investigativos.

Estos espacios autónomos de reunión tienen implicancias directas en las concreciones alcanzadas en cada una de las etapas del proceso investigativo. Si bien existe una sugerencia desde quienes guían el proceso para conformar ese espacio, son los propios grupos los que a partir de su consolidación interna y del grado de autonomía que alcanzan, consideran con mayor o menor centralidad disponer de este tercer momento pedagógico. La necesidad de constituir ese espacio de trabajo colectivo y de otorgarle significado aparece presente en una de las narrativas

Además del espacio ofrecido desde la cátedra establecimos un día de reunión por fuera de la cursada, en el cual analizamos la literatura encontrada, tratábamos de lograr definiciones teóricas claras.

*Narrativa estudiantil 2. Mayo de 2016.*

Asimismo, aparece ya en una instancia avanzada de la cursada una resignificación del espacio consolidado en relación con el espacio áulico propuesto:

Habíamos logrado un método de trabajo semanal que nos permitía utilizar las clases prácticas para consultas más puntuales, dudas procedimentales específicas y/o orientaciones sobre diferentes textos que versaran en la temática estudiada.

*Narrativa estudiantil 2. Mayo de 2016*

Este proceso de apropiación de saberes, habilidades y herramientas teórico-prácticas se cristalizan en el proceso de aprendizaje que la asunción del rol de investigadores/as Este aprehender crítico del oficio de investigador se nutre de la creatividad e imaginación que en el ejercicio del propio rol se despliega. La contracara de este trabajo creativo son las angustias, frustraciones, sensaciones de soledad y complejidades propias del proceso de producción de conocimiento científico. Así es como aparece descrito en una de las narraciones “(...) *frustraciones y complejidades que cualquier trabajo creativo (como lo es una investigación) implica.*” (*Narrativa estudiantil 3. Mayo de 2016*). Esta tensión entre la creatividad y las frustraciones los acompañará a lo largo de todo el proceso investigativo.

A su vez, este proceso creativo que se fomenta desplegar tiene un desarrollo condicionado<sup>11</sup> temporalmente y pedagógicamente. En varias de las narraciones aparece la variable temporal como un límite a esa posible libertad creadora intrínseca del proceso investigativo

---

<sup>11</sup> El proceso creativo, intrínseco al oficio de investigadores sociales, se despliega en un contexto pedagógico que está condicionado y mediado por el equipo docente que acompaña. Esas mediaciones son necesarias para la formalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

*“(…) llegamos a terminar de definir el cuestionario hacia las últimas clases, dejándonos sin tiempo para salir a entrevistar.” (Narrativa estudiantil 2. Mayo de 2016).* Asimismo, el desarrollo creativo de las distintas etapas del proyecto de investigación y las concreciones que el mismo implica se acompañan con una guía activa por parte del docente que ejerce ese rol. Guía que se realiza desde una actitud reflexiva, dialogada, flexible y situada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que transcurre en cada una de las clases prácticas.

Este acompañar desde una intencionalidad pedagógica clara, enmarcada en una propuesta curricular integral, presenta complejidades propias del proceso de enseñanza aprendizaje que se sintetizan en la práctica en dos tensiones entre los distintos elementos que componen ese proceso:

- Una primera tensión entre la transmisión de un saber teórico-práctico, la construcción colectiva de una perspectiva investigativa y el proceso creativo condicionado. Lo que se transparenta en el siguiente relato:

Cada clase práctica íbamos con una pregunta que considerábamos acabada y luego del intercambio con la docente, la pregunta resultaba ser una aproximación más a una buena pregunta.

*Narrativa estudiantil 2. Mayo de 2016.*

- Una segunda tensión entre el grado de autonomía conquistado por los grupos de investigación, el proceso creativo condicionado y la intencionalidad pedagógica desde la cual se ejerce en forma activa el rol de acompañamiento. En una de las narrativas aparece que *“el acompañamiento implica sostener cierta distancia para no interferir en los procesos grupales que hacen a la investigación” (Narrativa estudiantil 2. Mayo de 2016).* Si bien aquí aparece la necesidad de “acotar” ese acompañamiento, en otras narraciones aparece la necesidad de “intensificarlo” mezclado con las sensaciones que el mismo proceso creativo les generaba: *“Sentíamos que no teníamos un gran acompañamiento pero eso nos ayudó a hacerlo nosotras mismas, y por esto a aprehender mejor los contenidos de la materia. (Narrativa estudiantil 1. Mayo de 2016).*

A lo largo de este proceso de enseñanza-aprendizaje, emergen avances investigativos que se desprenden de las concreciones alcanzadas por los grupos en las distintas etapas. La primera formalización alcanzada se vincula con la redacción del esquema del proyecto de

investigación (pregunta problema, objetivos, marco teórico, estrategia teórico-metodológica). En este sentido:

Logramos redactar el proyecto de investigación, incluyendo la pregunta problema, una hipótesis, objetivos, y un reducido estado del arte que confeccionamos recopilando los conceptos de las tres lógicas.

*Narrativa estudiantil 3. Mayo de 2016.*

La segunda formalización surge de la elaboración de los instrumentos de recolección de datos y la posterior aplicación de los mismos. Lo que implicaba:

(...) seguir trabajando con el proyecto que ya habíamos realizado y comenzar a ponerlo en práctica, confeccionando las herramientas de recolección de datos necesarias en función de los objetivos que habíamos definido.”

*Narrativa estudiantil 3. Mayo de 2016.*

Este “*poner en práctica*” implicaba para los/as estudiantes la asunción experiencial del oficio en la vivencia de campo. Aquí es donde parte de las competencias adquiridas a lo largo del proceso de aprendizaje cobran sentido para ellos/as:

La salida al campo fue una de las partes más interesantes de la materia, nos permitió dar cuenta de la importancia o finalidad de las cosas que veníamos leyendo en la teoría, así como del trabajo que realizábamos en los prácticos.

*Narrativa estudiantil 3. Mayo de 2016.*

Construir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social a partir de una articulación continua entre la teoría y la práctica, intentando superar la dicotomía metodológica y acompañando un proceso investigativo durante dos años, presenta múltiples complejidades y -como contracara- grandes desafíos, tanto para el equipo pedagógico como para los/as estudiantes.

En este sentido, en varias de las narraciones aparece una recuperación crítica de la experiencia, una jerarquización de los saberes adquiridos y desplegados en las vivencias del trabajo de campo y una valorización del proceso de aprendizaje:

Aunque fue un recorrido lleno de dificultades y contratiempos, consideramos que el poner en práctica los conocimientos, es decir, la práctica y la teoría en constante retroalimentación, fue una buena forma de aprender metodología de la investigación. En este caso, valoramos la experiencia como instancia necesaria y primordial para el aprendizaje.

*Narrativa estudiantil 1. Mayo 2016.*

## Comentarios finales

El presente documento es una primera aproximación que realizamos desde el área de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de las Carreras de Sociología y Ciencias Políticas sobre nuestras propias prácticas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su escritura colaborativa fue de carácter reflexivo y metodológicamente implicó la redacción de nuestras propias narrativas para dar cuenta de las ventajas y tensiones existentes en el proceso de las tres materias que conforman el área de Metodología de la Investigación.

Tal como se apreció tanto los docentes como los estudiantes rescatan las ventajas comparativas que surgen de un proceso educativo que se basa en la práctica investigativa como principal eje en la propuesta pedagógica. Esta práctica es la que permite concretar los conceptos que se encuentran presentes en la teoría metodológica. Sin embargo, esta conclusión no aparece en el proceso inicial (Metodología), sino en el abordaje del trabajo de campo (Método I), donde las técnicas se ponen en juego y donde los estudiantes se reconocen a sí mismos como investigadores que producen conocimiento empírico. Es probable que esta cristalización de las prácticas investigativas se de en este momento, dado que es el menos áulico de todos los anteriores.

Esta nueva perspectiva que se les presenta hace que den cuenta de una “nueva” forma de aprender, en la que los estudiantes retroalimentan sus experiencias en un espacio grupal, por momentos condicionado por el docente, pero que pone en juego su creatividad en sintonía con los elementos conceptuales desarrollados en instancias teóricas.

Para los docentes el desafío supone realizar un proceso pedagógico mediado que integre el acompañamiento teórico y la práctica. En este plano, por momentos, se observa una tensión inminente, no todas las investigaciones utilizan todos los contenidos conceptuales que se intentan desarrollar. Sin embargo el planteo pedagógico y conceptual apunta a la utilización de ambas técnicas, en donde se profundiza y valora la triangulación metodológica como eje

principal de la propuesta educativa. En este sentido la materia responde a la ruptura de los paradigmas cualitativos y cuantitativos, haciendo eje en el problema de investigación y en el desarrollo de las etapas que componen a la misma.

Si bien esta es una primera aproximación, pretendemos que este documento sea al menos un borrador sobre nuestras prácticas educativas, que no se ubican solamente en la perspectiva docente, sino que intenta observar el desarrollo de la práctica investigativa en la relación de enseñanza- aprendizaje.

## **Bibliografía**

Cea D'Ancona, M.A (1996). "Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social." Málaga: Síntesis.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. T. (1986). "Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa". Morata: Madrid.

Gallart, M.A (1993). "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de investigación". En Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina: Buenos Aires. Pp. 107-151.

Gandía, C. y Magallanes, G. (2013). "La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología". Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación social, N° 6, Año 3, pp. 57-72.

González-Jiménez et al. (2014). "Guía para el diseño de cursos interdisciplinarios. Aprendizajes derivados del curso 'Manejo de sistemas socio-ecológicos para apoyar la toma de decisiones'". CIEco e IIS-UNAM, IAI. México: UNLPam

Meo, A.; Dabenigno, V. (2015). "Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación". Revista Latinoamericana de Metodología de

las Ciencias Sociales, vol.5 n° 1. Disponible en:  
<http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecsv05n01a05>

Piovani J. et al. (2008). “Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología”, Punto 4, en Cohen, N. y J. Piovani (comp). La metodología de la investigación en debate. EUDEBA y EDULP: La Plata.

Suárez, D (2007). “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares” En: Sverlik, I (comps.) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. NOVEDUC: Buenos Aires. Pp 71-110.

Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/cronologias-de-aprendizaje-un-concepto-para-pensar-trayectorias-escolares>

Valles, M. (1997). “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis: Madrid.