

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Imagen de la Metodología de Investigación. La mirada de los estudiantes de sociología de la UBA.

Nora Morales, Norberto Vázquez, Mercedes Aguilar, Enrique Jontef y Mercedes Torres Salazar.

Cita:

Nora Morales, Norberto Vázquez, Mercedes Aguilar, Enrique Jontef y Mercedes Torres Salazar (2011). *Imagen de la Metodología de Investigación. La mirada de los estudiantes de sociología de la UBA. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/636>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Imagen de la Metodología de Investigación. La mirada de los estudiantes de sociología de la UBA

Mercedes Aguilar,
Enrique Jontef,
Nora Morales,
Mercedes Torres Salazar,
Norberto Vázquez.

mechiaguilar@hotmail.com
enriquejontef@gmail.com
nora_morales@hotmail.com
mtsalazar@yahoo.es
nvazquez04@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Sociales – UBA-

RESUMEN

Esta ponencia, al igual que el proyecto en el cual se integra, nace de nuestra inquietud como docentes de metodología de evaluar las estrategias pedagógicas que desplegamos en nuestro trabajo con los alumnos.

Aquí, entonces, se presentan los datos más significativos de la Encuesta de Perspectivas de Formación Metodológica (EPFM) la cual a través de un estudio de panel, se propone analizar cómo se modifica la mirada de los alumnos, futuros sociólogos, a medida que avanzan en la cursada del trayecto metodológico. Contenida en el proyecto *La mirada de los estudiantes de Sociología sobre la formación metodológica y su inserción profesional*, la EPFM propone una estrategia de medición para estudiar cómo y en qué sentido la visión de los alumnos respecto de la formación metodológica recibida, se fortalece al avanzar en las asignaturas específicas. En esta oportunidad se trabajó con alumnos que cursan la primer y la última de las materias estrictamente metodológicas.

Como producto del análisis de los datos, se construyó un índice *de afinidad con la formación metodológica*, útil para trabajar el objetivo propuesto.

PALABRAS CLAVE: SOCIOLOGIA - METODOLOGIA - ENSEÑANZA – ENCUESTA - AFINIDAD

I. INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DEL TEMA

Esta ponencia expone algunos resultados significativos de la etapa inicial del proyecto *La mirada de los estudiantes de Sociología sobre la formación metodológica y su inserción profesional*.¹ El mismo nace en búsqueda de respuestas acerca de nuestro quehacer como docentes de metodología, de nuestros interlocutores –quienes aspiran a constituirse en sociólogos- y de aquello que enseñamos: metodología de investigación en Ciencias Sociales.

Esta investigación, de la cual la presente ponencia explora sólo una dimensión, se propone continuar con líneas de trabajo que se interrogan sobre la visión de los estudiantes acerca del campo de la metodología de investigación. Así el proyecto se constituye articulando dos ejes de investigación: por un lado la valoración que quienes cursan, realizan acerca de la formación metodológica

recibida; y por el otro la utilidad que le encuentran a los saberes incorporados desde dichas asignaturas para su futura inserción profesional.

En referencia al primer eje, se busca entender cómo se modifica la valorización acerca de la metodología y de su articulación con el resto de los saberes sustantivos de la Sociología, a medida que se progresa en el área metodológica². En ese sentido, en consonancia con investigaciones previas en diferentes contextos académicos, se intentará establecer si y de qué manera la aproximación y profundización de los contenidos metodológicos modifica la percepción de los estudiantes en relación a esta temática, de modo tal que al avanzar en la cursada de las materias del área, se fortalece la legitimidad de la formación metodológica en el plan de estudios.

En el segundo eje, el proyecto procura avanzar en el estudio de las expectativas de profundización de su formación en el campo metodológico por parte de quienes se encuentran culminando dicho trayecto, y cómo dicho campo orienta la proyección profesional de los futuros sociólogos. Desde este punto de vista, se tratará de determinar la evaluación que los propios alumnos realizan de las competencias adquiridas a través de la formación metodológica, considerando la relación entre éstas y un mercado de trabajo cambiante y competitivo en el cual aspiran a insertarse. A su vez, se evaluará la existencia de una demanda potencial de los alumnos para que, desde estas asignaturas, se otorgue una preparación que fortalezca su inserción profesional.

Como se anticipara, el proyecto se está iniciando, por lo cual en esta ponencia sólo se trabajará con alguna de las dimensiones seleccionadas, aquéllas que se refieren el primer eje citado: la perspectiva de los estudiantes al progresar en el área de metodología en relación a su formación metodológica y la articulación de ésta con las materias sustantivas de la Carrera de Sociología.

En esta oportunidad se trabajó exclusivamente a partir de una comparación entre los alumnos que iniciaron el trayecto metodológico –Metodología I- y quienes lo estaban concluyendo –Metodología III-, presentándose los datos correspondientes al trabajo de campo realizado durante el 1er. cuatrimestre del 2011.

La ponencia se organiza de la siguiente manera: luego de esta introducción, se reseñarán algunos antecedentes y lineamientos teóricos considerados para constituir nuestro objeto de estudio. Posteriormente se presentará *el índice de afinidad con la formación metodológica* junto con las decisiones teórico metodológicas atinentes a su construcción para luego avanzar en el señalamiento de las características que asumió el relevamiento, el instrumento de registro y una descripción del universo de trabajo. Más adelante se pondrá en juego *el índice de afinidad* sobre el conjunto de los estudiantes encuestados a los efectos de considerar las posibles diferencias entre quienes se encuentran al inicio y al final del trayecto metodológico, enfocando en la relación entre la afinidad con la formación y otros contenidos sustantivos de la carrera, para finalmente esbozar las conclusiones más importantes y las lecciones aprendidas a partir de esta primera experiencia.

II. ALGUNOS LINEAMIENTOS TEÓRICOS

Este trabajo se inscribe en un tema más amplio referido a la relación entre la metodología de la investigación y la enseñanza de ciencia. Ya en los primeros desarrollos de dicha línea, como los de Dewey en 1916, se plantea la necesidad de superar las deficiencias de la enseñanza tradicional vinculada a “la transmisión de conocimientos elaborados” (Gil Pérez: 1986). Desde entonces, se fue construyendo una mirada crítica hacia la práctica docente y sus resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surgiendo distintas perspectivas de investigación y opciones pedagógicas consideradas superadoras.

En este sentido, recién a mediados de los años ‘80 se incorporó al análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje, el tema de los conocimientos previos de los alumnos, considerando que aquéllos pueden constituirse en un obstáculo. Para algunos autores, se trata de barreras epistemológicas, dado que aparece una instancia en que se conoce en contra de un conocimiento anterior (Bachelard, 1938, citado por Gil Pérez, 1986: 114).

Estos conocimientos que poseen los alumnos tienen una serie de características a considerar: parecen dotados de cierta coherencia interna; son comunes a estudiantes de diferentes medios y edades; presentan cierta semejanza con concepciones que estuvieron vigentes a lo largo de la historia del pensamiento; y son persistentes, es decir, no se modifican fácilmente mediante la enseñanza habitual, incluso reiterada. (Gil Pérez 1986: 114)

Carretero (1997), en la misma línea, incorpora al listado de características citado, el hecho que la mayoría de estas ideas no son fáciles de identificar porque forman parte del conocimiento implícito del sujeto; y que muchas de ellas están guiadas por la percepción y por la experiencia previa del alumno en su vida cotidiana.

Parece lógico que estas ideas se dejen guiar por lo perceptivo y por el conocimiento cotidiano. Al recibir información nueva sobre un fenómeno específico, como les sucede a muchos estudiantes al enfrentarse a ciertas nociones científicas, se elaboran representaciones simplificadas y normalmente basadas en la comparación con aquellas situaciones o nociones de la vida cotidiana o de otros contextos, que permiten establecer alguna relación entre lo nuevo y algo que ya es conocido (Carretero, 1997: 6).

Otras miradas críticas respecto al modelo de enseñanza tradicional (Stenhouse, 1987), señalan la linealidad que subyace en ese planteo vinculado estrechamente al punto de vista conductista: se establece previamente los cambios que se espera producir en la conducta de los alumnos (todos los alumnos deberán manifestar la misma conducta) como resultado de la enseñanza recibida. Desde esta postura, es condición el diseñar un buen proyecto educativo y luego relacionar las modificaciones percibidas con el cumplimiento de ese proyecto: “Se da por supuesto que, habiendo especificado previamente los cambios, sabremos cómo enseñar para lograrlo” (Stenhouse, 1987:111). En este planteo, el modelo “mejora notablemente”, si se logra

conocer las conductas iniciales de los estudiantes (lo que son capaces de hacer antes de que empiece la enseñanza). Como indica el autor, se trata de un modelo que encaja bien en una corriente de investigación educativa basada en la psicología. Esta considera que la educación puede ser materia de experimentos similares a los realizados en el campo de la biología (reemplazando a las hipótesis por objetivos de enseñanza). Pero a su vez, presenta varios puntos débiles, basados fundamentalmente, en la excesiva simplificación que implica. Así, esta imagen de la enseñanza que el autor describe bajo el nombre de “modelo por objetivos”, tiende a uniformar conductas en lugar de desarrollar la creatividad y a transformar al conocimiento en un fin en sí mismo lo cual iría en detrimento del desarrollo de una “creatividad controlada” necesaria para investigar

Así, la reflexión sobre la enseñanza de la metodología en las Ciencias Sociales, se convirtió en objeto de estudio dentro del campo académico. La mirada crítica y reflexiva sobre el proceso de enseñanza en esta disciplina, es actualmente un tema recurrente en diversos ámbitos académicos. De esta forma se muestra la preocupación que presentan los docentes investigadores sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de estos contenidos (Cohen y otros 2008). Estas producciones se orientan en diferentes sentidos dando cuenta de la complejidad de la enseñanza en este campo.

En primera instancia, retomando lo planteado anteriormente (Gil Perez 1986; Carretero 1997; Stenhouse 1987) uno de los cuestionamientos refiere a cuáles son las condiciones en que los alumnos se aproximan a la metodología, es decir, ¿desde qué lugar aprenden los estudiantes? ¿Cuáles son las condiciones (sociales y académicas) de recepción de la metodología desde la posición del estudiante? (Scribano y Gandia 2004). Una posible respuesta a estas preguntas seguramente estará influenciada por múltiples aspectos, sin embargo Scribano y Gandia (2004) identifican los siguientes: desde los autores que más les han interesado a los alumnos en sus estudios; desde la posición en clase, en tanto cruce entre género, actividad laboral, edad y carrera estudiada; y desde sus visiones sobre los problemas sociales y las definiciones que ellos dan de sus disciplinas. Asimismo, los procesos de recepción teórica se entrecruzan con los dispositivos clasificatorios que naturalizan una visión del mundo: hay una relación entre carrera cursada, definición de la disciplina que se estudia y problemas sociales identificados, siendo evidente que los alumnos ven en su disciplina el modo de abordar los problemas. Es en ese sentido que el proceso de enseñanza debe tener en cuenta las condiciones sociales en las que aprende ese sujeto (Scribano y Gandia 2004). Surgen entonces las preguntas ¿Cómo estos aspectos son incorporados por los docentes en su práctica de enseñanza de la metodología? ¿Cómo estas condiciones de recepción de los estudiantes van modificándose a medida que van avanzando en la Carrera?

Asimismo, al plantear la estrecha relación existente entre la metodología y la práctica de la investigación social, varios autores identifican algunos de los obstáculos que aparecen en el proceso de enseñanza aprendizaje en la dificultad de acercar aquellas dimensiones (Moreno y otros 2003 y 2005; Fernández y López 2004, Molina, 2003). Los conceptos y la práctica se

perciben escindidos, los docentes a través de diferentes estrategias pedagógicas intentan fortalecer esta relación, por ejemplo a través de relaciones constantes con la realidad y la incorporación de prácticas de investigación en el marco de la cursada (Molina, 2003). Sin embargo, ¿cómo visualizan y valorizan los alumnos estas estrategias? ¿Qué resultados se obtienen?

Otros autores hacen foco en la necesidad de contemplar en dichas asignaturas las características actuales del quehacer sociológico (Barriga, 2000; Barriga y Henríquez, 2004) rescatando la importancia del acompañamiento de un “maestro” a medida que se van transitando las primeras experiencias en la investigación (Bourdieu, 1992; Barriga y Henríquez, 2004). Además, en relación al quehacer sociológico se observa que la inserción laboral de los sociólogos ha variado profundamente, luego de la década del '90 han aparecido numerosos ámbitos de desarrollo profesional que se encuentran por fuera de las universidades y otros espacios clásicos de investigación y producción científica (Beltrán y Goldfarb, 2002). Los procesos de enseñanza deberían considerar esta nueva realidad en la que la inserción en la academia ha disminuido y los egresados deben enfrentarse a nuevos desafíos en su práctica profesional (Barriga y Henríquez, 2004). En este contexto, cabe preguntarse en qué medida las estrategias pedagógicas desarrolladas, en concordancia con el quehacer sociológico en la actualidad, contribuyen al aprendizaje de los contenidos metodológicos.

A su vez, otros aportes resaltan el papel de las concepciones y prácticas docentes para modelar la perspectiva de los estudiantes en cuando a dicho campo disciplinar y acerca de lo que significa investigar; en esa línea pueden mencionarse los trabajos de Scribano (2003), Scribano y Gandia (2004) Scribano, Gandia y Magallanes (2006) y de Gómez Rojas, De Sena y Malegarie (2007). Éstos demuestran interés por indagar las percepciones de los alumnos en relación a los aportes de la metodología, a través del tiempo, en el marco de su formación. Scribano, Gandia y Magallanes (2006) describen la asimilación por parte de los alumnos de los aprendizajes transmitidos, tanto los expresados en palabras como aquéllos que se transmiten a través de las acciones de los docentes, la incorporación de los mismos da cuenta de un cambio de perspectiva y valorización de la metodología y su práctica a partir de la cursada de la asignatura. Por su parte, Gómez Rojas, De Sena y Malegarie (2007) sostienen que los estudiantes consideran a la metodología importante para el desarrollo profesional pero resaltan su desvalorización, a medida que se avanza en la Carrera, en términos de brindar herramientas para desarrollar una investigación. Nos preguntamos entonces ¿cuál es la evaluación que los propios alumnos realizan de las competencias adquiridas a través de la formación metodológica? ¿Cómo la valorización de las mismas se modifica con el transcurso del tiempo y cómo se articula con el resto de los saberes sustantivos de la Sociología?

En síntesis, estos aportes nos han permitido orientarnos en la construcción de nuestro objeto de indagación; definiendo los siguientes interrogantes: ¿Produce alguna diferencia el pasaje por las materias metodológicas a la hora de considerar la importancia de este campo de conocimiento? ¿En qué sentido?

¿Los contenidos previstos en estas asignaturas, aportan a la construcción de conocimiento sociológico sustantivo, según la mirada de nuestros alumnos?
¿Las estrategias pedagógicas seleccionadas, contribuyen al aprendizaje de los contenidos metodológicos?

La propuesta de esta ponencia retoma los aportes mencionados pero enfocando en la manera y el sentido en que se producen las modificaciones en la mirada de los futuros sociólogos sobre la metodología, en su trayecto por las tres materias en las que se aborda dicho campo disciplinar. Para ello, en el proyecto que enmarca esta investigación, se diseñó la EPFM a partir de un estudio de panel de dos cohortes de alumnos que atraviesan las tres materias metodológicas. Uno de los ejes centrales de dicha encuesta, sobre todo en su primera etapa, es el diseño de una estrategia de medición para conocer la afinidad de los estudiantes con la formación metodológica, dado que dicho concepto articula algunas de las proposiciones que conformaban la línea de indagación elegida.

III. INDICE DE AFINIDAD

Para esta investigación es central medir el concepto *afinidad con la formación metodológica* ya que el mismo es una variable que articula muchos de los ejes propuestos; nótese que una de las hipótesis de trabajo plantea que al progresar los alumnos en el trayecto metodológico, modifican la valoración de la formación recibida en dichas asignaturas y sus expectativas acerca de la profundización en esas temática y de su utilidad en el campo profesional.

En ese sentido era estratégico diseñar una propuesta de medición que permitiera en forma válida y confiable establecer un puente entre las definiciones teórica y operacional. Así aceptamos el desafío de construir un nexo teórico – metodológico y técnico (Cohen y Gómez Rojas, 1996) que diera cuenta de la afinidad con la formación en el contexto específico de tratamiento de la misma.

La *afinidad con la formación*, se definió como la concordancia o acuerdo de los cursantes del trayecto metodológico, respecto de las estrategias pedagógicas y de los contenidos desarrollados a lo largo de las clases teóricas y prácticas de las materias que componen el área metodológica en sentido estricto.

Para su medición se desarrolló *el índice de afinidad con la formación metodológica* el cual sintetiza en una medida global, la perspectiva de los estudiantes respecto de dichos temas. Se decidió trabajar con un índice y no con una escala, dado que se combinaron ítems (en forma de juicios de valor) y preguntas y se construyó un sistema de categorías dicotómico que no permite diferenciar en grados de acuerdo. Los ítems y las preguntas seleccionados conceptualmente que se articulan en la medida resumen, refieren a algunos de los aspectos constitutivos del proceso de enseñanza aprendizaje: los contenidos de las materias del área, las clases prácticas, los docentes y la relación de la formación recibida con la investigación.

Los que siguen son los ítems sobre los cuales se solicitó a los alumnos manifiesten su acuerdo.

TABLA 1: Ítems de en la EPFM

Ítems	Poder de discriminación	Asociación con Asignatura	Asociación con el Índice
1. Los contenidos tienen suficiente relación con la teoría sociológica. +	62,6	.192	.385
2. Los contenidos vistos son de los menos atractivos de la carrera. -	53,9	.118	.449
3. El lenguaje formal de los textos es un obstáculo para la comprensión. -	64,2	.243	.116
4. La formación metodológica dada es fundamental para el rol profesional del sociólogo. +	89,7	.094	.351
5. El preproyecto es una práctica relevante para la formación como investigador. +	81,5	.263	.357
6. Los docentes no registran la visión del alumno al transmitir contenidos. -	70,7	.172	.390
7. Los docentes adaptan bien la bibliografía a situaciones concretas. -	60,4	.457	.452
8. Las clases prácticas son útiles para entender los temas vistos en teóricos. +	88,5	.164	.391
9. Las clases prácticas no se vinculan con las problemáticas sociales actuales. -	64,2	.243	.406
10. Las clases prácticas permiten aplicar los temas de teórico en situación concreta. +	73,9	.300	.528
11. Las clases prácticas no dan lugar a experimentar situaciones de investigación. -	54,3	.277	.334
12. Las clases prácticas plantean actividades poco participativas. -	73,3	.174	.403
13. ¿Los contenidos de la materia Metodología son adecuados para formar un investigador social?	74,7	.152	.542
14. ¿La forma de enseñanza en la materia Metodología es la adecuada para formar un investigador social?	54,9	.335	.518

Como en toda variable compleja, una vez definida conceptualmente se avanzó en la determinación de un conjunto de proposiciones y de preguntas sobre las cuales especificar sus observables. Los mismos fueron elegidos a partir de los cuatro ejes mencionados y para su diseño se trabajó con información proveniente del propio discurso de la población sobre la cual se aplicaría, los estudiantes de Sociología alumnos de Metodología. La prueba piloto permitió cerrar algunas de las preguntas abiertas convirtiéndolas en ítems o preguntas del índice de afinidad, a la vez de proveer información valiosa para ajustar algunas formulaciones sobre las cuales se detectaron dificultades en la comprensión. A partir de la prueba, se identificaron reiteraciones en los aspectos a medir, lo cual permitió subsanar ese error que hubiera sobredeterminado sin justificación teórica, algunos observables por sobre otros.

En relación a la orientación, se consideró una distribución pareja entre ítems positivos (en sentido de la variable) y negativos para así poder equilibrar las expresiones más y menos afines y disminuir consecuentemente el sesgo. A su vez, en el diseño del instrumento de registro se alternaron ítems de orientación opuesta para evitar las respuestas automáticas.³

Finalizada la elaboración conceptual del índice, se procedió a evaluar las decisiones tomadas y avanzar en la determinación de la versión definitiva, con los datos construidos a partir del trabajo de campo. La etapa siguiente entonces, era tan importante como su predecesora dado que si bien el diseño del índice y de sus correspondientes indicadores puede realizarse de manera teórica, es a partir de las definiciones metodológicas y técnicas en que el concepto se convierte en una propiedad, es decir en una variable. Además es a partir del análisis de los datos cuando se cierra el proceso de definición de estas herramientas. A tal efecto se inició la etapa de evaluación empírica del índice incorporándolo a la EPFM. En el proceso de contrastación empírica de los ítems, se siguieron las siguientes etapas:

1. Validación de los ítems negativos.
2. Impacto de los ítems sobre el índice de afinidad metodológica:
 - 2.1. Análisis del poder discriminatorio de cada uno de los ítems.
 - 2.2. Grado de asociación de los ítems y preguntas seleccionadas con las materias cursadas, Metodología I y Metodología II.
 - 2.3. Impacto de cada ítem frente al índice de afinidad.

Los ítems y las preguntas que inicialmente constituirían el índice tenían un sistema de categorías dicotómico, solicitándoles a los alumnos que expresen por *sí* o por *no*, su acuerdo con los juicios presentados. Esta decisión se tomó considerando que el tamaño del universo, no permitía ofrecer más alternativas de dispersión de las respuestas. Con los resultados de la segunda cohorte, podría reverse este criterio.

Los valores de cada ítem o pregunta se tomaron por *sí* o por *no*. Los valores perdidos se adosaron a la categoría *no* en el caso de los positivos y al valor *sí* entre los negativos.

En la primera etapa se evaluaron los ítems formulados de manera negativa, dado su peso relativo en el índice (6 de 14). Se procuró verificar que la comprensión de los mismos por parte de los estudiantes, coincidía con lo planificado durante el diseño. A tal efecto, se construyeron tablas de contingencia relacionando ítems negativos con positivos, conceptualmente vinculados entre sí. Se esperaba que la mayor concentración de casos se ubicara en una diagonal que siguiera el criterio de respuesta afirmativa a una pregunta y negativa en la otra. Como resultado, se corroboró que los ítems fueron interpretados según el sentido propuesto en la etapa de elaboración de los instrumentos de relevamiento.

La segunda etapa se propuso determinar el impacto en el índice de los ítems y preguntas inicialmente seleccionados. Para ello se consideró: el poder discriminante de cada ítem en el conjunto de la distribución, el grado de asociación de cada uno con las asignaturas bajo análisis (Metodología I y III) y por último el impacto de cada ítem en el índice de afinidad.

Se estudió el poder discriminatorio de cada ítem y de las dos preguntas seleccionadas para conocer el grado de homogeneidad en las respuestas

asignadas por los entrevistados. De esta manera cuando al menos el 75% de las respuestas a un ítem o pregunta se concentraba en una de sus categorías, éste era descartado del índice. Esta decisión metodológica se tomó por considerar que la agrupación de respuestas en una única categoría convierte a ese aspecto en un atributo caracterizador de la población en su conjunto y no, como se busca en este análisis, un diferenciador de distintas actitudes, en este caso hacia la formación metodológica recibida. El análisis detectó que sólo tres de los catorce ítems seleccionados presentaban esta situación lo cual justificó su exclusión de la versión definitiva. Éstos fueron el 4, 5 y 8 (ver Tabla 1).

Respecto del *ítem 4*, su bajo poder de discriminación podría vincularse con la persistencia de la cátedra en insistir en la estrecha relación entre investigación y Sociología y consecuentemente de plantear a partir de la estructura didáctica, la enseñanza desde las propias prácticas de investigación, aunque éstas sean incipientes. La insistencia también podría expresarse en que dicho ítem es el que presenta menor diferencia entre las respuestas de quienes inician y quienes se encuentran terminando el trayecto metodológico. Probablemente esto pueda relacionarse con los aportes de Scribano (2003 y 2004) y Gómez Rojas, De Sena y Malegaríe (2007) quienes enfocan la capacidad de los docentes para modelar la perspectiva de los estudiantes respecto la relación metodología – investigación.

Una situación similar puede explicar la capacidad del *ítem 5* de concentrar opiniones en una categoría. Dicho ítem solicita el acuerdo con uno de los recursos didácticos que se despliega en las tres materias metodológicas, el preproyecto, que propone avanzar en el proceso de formación, a partir del desarrollo de un diseño y de un proceso de investigación. En ese sentido, probablemente la constante prédica del cuerpo docente en relación a la investigación como práctica profesional, influye en la conformación de un consenso mayoritario de la utilidad del recurso bajo análisis.

El *ítem 8*, otro de los excluidos por su bajo poder discriminante, refiere al propósito sobre el cual se organizan las clases prácticas, que según las respuestas de los alumnos, parecería alcanzado.

Descartados los ítems 4, 5 y 8 se consideró el grado de asociación de cada ítem con la asignatura cursada. Esta variable es central en pos de analizar los cambios de opinión al avanzar en el trayecto metodológico. El grado de asociación entre las variables se estudió a partir del coeficiente de asociación V de Cramer. Como resultado del análisis se detectó que dos de los tres ítems eliminados por su bajo poder de discriminación, revelaban bajos niveles de asociación con la variable asignatura. A su vez, los ítems 2 y 13 no alcanzaron valores significativos bajo este criterio con lo cual se consideró su desempeño en relación al criterio siguiente para tomar una decisión definitiva.

Para terminar la validación, se estudió el impacto de cada uno de los ítems sobre el índice de afinidad. Para ello se procedió al análisis de tablas de contingencia para determinar si el sentido de la relación observada se correspondía con aquel que suponía la relación entre las dos variables⁴. El

segundo elemento considerado fue el coeficiente de asociación (V de Cramer), asumiendo que aquellos ítems con baja asociación eran aquellos que impactaban en menor medida en la conformación del ítem.

Auxiliariamente, este último eje de evaluación permitió validar una vez más la correcta interpretación y respuesta hacia los ítems negativos, ya que se respondía en un sentido coherente a la conformación del índice.

En resumen, del análisis empírico de los ítems y preguntas seleccionados conceptualmente para conformar el índice de afinidad surgen tres grupos definidos. Por un lado aquéllos que tuvieron buen desempeño en todos los criterios sobre los que fueron evaluados (ítems 1, 6, 7, 9, 10, 12 y 14); por el otro aquellos sobre los cuales no quedan dudas de su exclusión de la versión definitiva por su desempeño insatisfactorio en al menos dos de los criterios estipulados (4 y 8) y por último aquellos que han tenido un desempeño insatisfactorio en uno de los criterios elegidos (2, 3, 5, 11 y 13). Respecto de estos últimos sólo el 2 y el 13 integraron la versión definitiva del índice. Entre los positivos de este grupo, el 5 se descartó al inicio de la evaluación por su bajo poder discriminatorio y el 13 se aceptó por su alta asociación con el índice, la más alta del conjunto; por la misma razón se decidió incorporar el 2, frente al 11 de menor asociación y más débil para diferenciar a las subpoblaciones de trabajo.

Luego de las pruebas realizadas, el índice quedó constituido por 9 ítems, respetando un equilibrio entre los positivos y los negativos. Se decidió además que el mismo fuera sumatorio y no ponderado asignándole a la categoría de alta afinidad la puntuación de 5 a 9.

TABLA 2: Ítems definitivos

Ítems definitivos

1. Los contenidos tienen suficiente relación con la teoría sociológica.
 2. Los contenidos vistos son de los menos atractivos de la carrera.
 3. Los docentes no registran la visión del alumno al transmitir contenidos.
 4. Los docentes adaptan bien la bibliografía a situaciones concretas.
 5. Las clases prácticas no se vinculan con las problemáticas sociales actuales.
 6. Las clases prácticas permiten aplicar los temas de teórico en situación concreta.
 7. Las clases prácticas plantean actividades poco participativas.
 8. ¿Los contenidos de la materia Metodología son adecuados para formar un investigador social?
 9. ¿La forma de enseñanza en la materia Metodología es la adecuada para formar un investigador social?
-

IV. EL RELEVAMIENTO: DISEÑO, INSTRUMENTO Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

Como se mencionó anteriormente, para esta investigación se decidió trabajar con un estudio de panel por ser éste uno de los diseños más precisos para indagar de qué manera se producen los cambios en una población determinada. La EPFM se aplicará a dos cohortes de alumnos de Metodología comenzando por quienes inician el trayecto metodológico, siguiéndolos en forma consecutiva en cada etapa del mismo. La primer cohorte está conformada por aquellos alumnos que cursaron Metodología I en el primer cuatrimestre del 2011 y la segunda por quienes participarán de la materia durante el cuatrimestre siguiente. En esta oportunidad la EPFM se solapó con la Encuesta de Expectativas de Aplicación de Metodología que explora otros aspectos incluidos en el proyecto, a los efectos de poder contar con un conocimiento más preciso respecto del desgranamiento del panel.

Los diseños de panel necesitan de dos requisitos: por un lado la generación de un dispositivo que permita, sin develar la identidad del respondente, garantizar el seguimiento del mismo a lo largo de las sucesivas ondas; por el otro asegurar la permanencia de un conjunto de unidades en el panel bajo las condiciones previstas durante las ondas planificadas. En ese sentido, se diseñó un código a partir de la fecha de nacimiento y de los tres últimos números del Documento Nacional de Identidad de cada alumno que resultó efectivo dado su alto nivel de respuesta entre los alumnos de Metodología I y Metodología III; resta probar la eficiencia del dispositivo para conectar las sucesivas encuestas a lo largo del trayecto, cuestión que será evaluada cuando la segunda onda de la EPFM salga a campo en Metodología II durante el 2do. cuatrimestre del 2011.

El segundo de los requisitos mencionados era el escollo más difícil de vencer dado que su resolución dependía exclusivamente de que los alumnos cursaran los tres niveles en que se articula la materia en forma consecutiva, sin repetir etapas y en la misma cátedra. Si bien la cátedra en la que se desarrolla la investigación estimula dicha modalidad, la mortalidad era un punto a evaluar a la hora de considerar la factibilidad del panel. Este punto fue trabajado a partir de la Encuesta de Expectativas de Aplicación de Metodología, donde se descubrió que entre los alumnos que cursaban en el 1er. cuatrimestre del 2011 Metodología III en la cátedra en cuestión, sólo el 35% lo hacía en las condiciones requeridas para nuestra investigación. Estos valores volverán a ser evaluados en el 2do. cuatrimestre en el pasaje de Metodología I a II y de II a III para considerar la estabilidad de dicha medición, a la luz de las particularidades del 2do. cuatrimestre del 2010⁵

La EPFM fue aplicada en la semana del 11 al 15 de abril del corriente año en diez comisiones de la materia Metodología de Investigación de la Cátedra de Néstor Cohen. Seis comisiones corresponden a Metodología I y las restantes a Metodología III. Corresponde mencionar que dicha cátedra pertenece a las franjas horarias vespertina y nocturna por lo tanto tiene un volumen de inscriptos marcadamente superior al de aquellas materias equivalentes que se dictan en la franja matutina.

La encuesta contó con una prueba piloto, llevada a cabo en Noviembre de 2010, en la que se apuntó a poner a prueba todo el procedimiento, esto es por un lado el instrumento y por el otro tener precisiones en cuanto a la situación de encuesta a la que se enfrentan los estudiantes. Este primer abordaje permitió realizar ajustes posteriores en lo que refiere a la redacción y las características de la preguntas a formular con el instrumento de registro.

En lo que refiere a la aplicación de la encuesta se dispuso que la misma tenga una modalidad autoadministrada. Dicha decisión apunta a la posibilidad de poder abordar, en un momento específico del desarrollo del cuatrimestre a la mayor parte de los alumnos que cursan la materia Metodología de la Investigación I y III. Asimismo, este mecanismo de aplicación permite la optimización de recursos humanos para su implementación.

Además se debieron tomar decisiones respecto al ámbito de aplicación, la altura del cuatrimestre y el momento horario del abordaje a los estudiantes.

En lo que refiere al ámbito se resolvió que el cuestionario debía responderse en las comisiones de los prácticos de las materias, dado el vínculo docente - alumno en estos espacios. A su vez, por tratarse de grupos reducidos de estudiantes, la presentación y logística de manejo, reparto y posterior recolección de cuestionarios se llevaría a cabo con mayor agilidad, efectividad y calidad organizativa que en los cursos teóricos. En ese sentido, debe aclararse que en cada práctico se hizo presente un integrante del equipo que explicó los alcances y los objetivos que se persiguen con el cuestionario.

Respecto al momento de la cursada en la que se aplicó el cuestionario, cabe aclarar que tanto para Metodología I como para Metodología III el relevamiento se llevó a cabo durante la quinta semana de cursada. Esta referencia tiene su importancia en cuanto al grado de conocimiento y compromiso con la materia que puedan tener los cursantes de Metodología I. Dichos estudiantes, al momento de la aplicación del cuestionario han comenzado a introducirse en qué es investigar en Ciencias Sociales a partir del análisis de informes de investigaciones de distintas características, en nociones de diseño y en las etapas de una investigación, en los conceptos de unidad de análisis, hipótesis, muestreo, construcción del dato y principios de operacionalización. En lo que atañe a Metodología III, los alumnos ya han visto temas inherentes al proceso de curva normal, tamaño de la muestra, relación entre variables y análisis de asociación. Está claro que independientemente de los temas vistos, los estudiantes de Metodología III ya han incorporado una serie de conceptos vinculados con la cursada de las dos instancias metodológicas anteriores.

Otro tema a considerar está relacionado con el momento del práctico en cual administrar el cuestionario. Es necesario señalar que los prácticos, tanto de Metodología I como de Metodología III se distribuyen en distintas franjas horarias del turno vespertino y nocturno. Por ello se resolvió que para no entorpecer el normal funcionamiento de los prácticos y en procura de obtener respuestas de la mayor cantidad posible de estudiantes, se aplicara la encuesta en los últimos veinte minutos del práctico a excepción de los que se dictan de 21.00 a 23.00 hs. donde se administró en los primeros veinte

minutos. La prueba piloto ha permitido en su oportunidad estimar el tiempo promedio de llenado del cuestionario en esa cantidad de minutos.

La EPFM se estructuró en los siguientes bloques temáticos: Características sociodemográficas de los estudiantes, opinión sobre la materia Metodología, la teoría y la metodología en el plan de estudios y, por último, características socioeconómicas del hogar en el que reside el estudiante.

En esta oportunidad, no se ha podido trabajar con un panel, es decir los respondientes se incorporan por primera vez al relevamiento. Esto se debe a que, dejando de lado la prueba piloto, en esta oportunidad se inicia nuestro estudio. De todas maneras, se ha considerado a los dos subuniversos como poblaciones posibles de comparar aunque de manera limitada en relación a las posibilidades que brindan los estudios de panel.

La encuesta fue respondida por 167 estudiantes, cursantes de Metodología I - 82- y 85 de Metodología III, alcanzándose una cobertura del 88% y 77% respectivamente⁶. Los resultados más relevantes son los siguientes:

En cuanto a características sociodemográficas básicas, el 55.7% es de sexo femenino y casi la mitad (46.8%) tienen entre los 19 y los 22 años; cabe acotar que si esta franja es ampliada hasta los 23 años cumplidos el porcentaje se incrementa a 57%. Los estudiantes de 30 años y más llegan al 14.4%. Metodología I presenta una distribución más femenina (61%) y como era de esperar más juvenil que la que cursa Metodología III; nótese que mientras que en el primer nivel del trayecto, los de 30 y más alcanzan el 11%, entre los que lo están finalizando llegan al 20% de la distribución.

En lo que respecta a la situación laboral de los estudiantes, las tres cuartas partes (73.7%) manifestaron estar trabajando en el momento de la aplicación de la encuesta, en tanto 19.2% se encuadró como desocupado. Entre los que tienen experiencia laboral, 24.7% manifestaron estar trabajando o haber trabajado en cuestiones vinculadas con la Sociología, la mayoría como encuestadores o técnicos en la función pública. Aquí se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos dado que entre los estudiantes de Metodología III no sólo el peso de los ocupados es mayor (82.4% contra un 64.6%) sino que también lo es la proporción de quienes manifiestan tener experiencia laboral en cuestiones vinculadas al campo de la Sociología. Este es un aspecto interesante a la hora de considerar los niveles de afinidad y la perspectiva de profundización en los contenidos metodológicos de cara a pensar su inserción laboral actual y futura.

Respecto del nivel de instrucción alcanzado por el padre y la madre, poco más de la mitad de los encuestados (51.9%) señaló que su padre había cursado estudios universitarios (los hubiera completado o no). En menor medida, (47.2%) especificó que su madre se ubicaba dentro del nivel universitario completo o incompleto. A su vez, el 36,5% de los mismos respondió que cuentan con ambos padres en el nivel universitario (completo o no). En este punto no se encuentran diferencias significativas entre las asignaturas.

Se reservó el último bloque de preguntas para conocer la situación laboral del principal sostén del hogar en el que reside el estudiante. Para ello se preguntó en primer lugar acerca de quién es la persona que aporta el mayor ingreso de su hogar a los efectos de detectar al principal sostén. En ese sentido, el 29.5% reconoció que eran ellos mismos los principales aportantes de su hogar, valor que asciende al 32.1% entre los de Metodología I y 27.1% entre los alumnos de Metodología III.

En cuanto a la categoría ocupacional del principal sostén del hogar, 79% de los mismos es trabajador en relación de dependencia y el 44.2% de ellos trabaja en organismos e instituciones estatales. En este punto las distribuciones entre las materias son muy similares.

Descriptas las características sociodemográficas básicas, resta poner en juego el índice de afinidad para considerar las posibles diferencias entre quienes se encuentran al inicio y al final del trayecto metodológico, enfocando en la relación entre la afinidad con la formación y otros contenidos sustantivos de la carrera.

IV. LA AFINIDAD CON LA FORMACIÓN

En este apartado se trabajará con los datos que revelan cómo se ha manifestado la afinidad de los estudiantes respecto de la formación recibida, así como la manera en que vienen pensando la articulación entre teoría y metodología.

Al trabajar con el conjunto de la distribución, rápidamente se evidencia la alta afinidad de quienes están cursando el trayecto metodológico con la formación recibida. En efecto, el 70.7% de los estudiantes encuestados se ubican en los valores altos.

Efectivamente aparecen diferencias entre quienes inician el trayecto y quienes lo están terminando aunque en el sentido contrario al previsto inicialmente. Así, es entre los estudiantes de Metodología I donde la afinidad con la formación metodológica es mayor dado que en este conjunto el 86.6% de los casos se ubican en este valor, mientras que los alumnos de Metodología III presentan una distribución más homogénea, el 55.3% manifiestan una alta afinidad. Sin embargo, a pesar de los importantes grados de afinidad, los contenidos de las materias no son considerados de los más atractivos de la Carrera por parte de los estudiantes, lo cual realza aún más los niveles de afinidad recién señalados.

De todos modos, los resultados necesitan ser completados con las sucesivas ondas en que se organizó el relevamiento, en este caso se están comparando dos grupos diferentes que no forman parte de la misma cohorte y probablemente que han construido distintas trayectorias en sus modos de cursar. Además los contenidos de cada una de las materias, en su especificidad, puede haber influido en las respuestas; en ese sentido, en Metodología III se presentan estrategias y técnicas de análisis de la

investigación social donde aparece con un desarrollo mayor que en las asignaturas anteriores el trabajo con instrumentos estadísticos, aspectos que a los estudiantes de la Carrera no los atrae demasiado.

Dicho hallazgo profundiza aún más nuestros interrogantes, ¿a qué se deben estos valores? Por un lado los mismos denotan un nivel de acuerdo importante con los contenidos y propuestas pedagógicas que la cátedra plantea y esto es digno de recalcar. Por otro también puede pensarse que desde la materia se han desplegado herramientas que han posibilitado la aparición de demandas de profundización de contenidos o de modificaciones en las formas de construir el vínculo enseñanza aprendizaje que tendrían que ser primero estudiadas y luego consideradas. En ese sentido, esta ponencia sólo abre interrogantes.

También se quiso contemplar como subuniverso de interés, aquéllos que poseen una experiencia de trabajo vinculada con el campo de las Sociología pero esta pertenencia no reveló diferencias significativas en relación a la afinidad con la formación metodológica de la que se encontraban participando.

De todos modos, también es importante señalar que efectivamente al progresar en el trayecto metodológico, aumentan las demandas sobre la profundización de los contenidos propios de dicho campo. Esto se expresa en que un 64.7% de los estudiantes de Metodología III creen que debería aumentar la oferta de materias metodológicas entre las asignaturas especiales, valor que sólo alcanza el 49.4% entre los de Metodología I. Contrariamente a lo esperado, la experiencia profesional en el campo de lo sociológico no influye en este aspecto, probablemente por lo incipiente de la misma. En ese sentido, tal vez el descubrir en la propia cursada de la materia nuevos caminos a explorar, nuevos saberes que complejizan la mirada respecto del proceso de investigación, articule la necesidad de profundización.

Se estudió además, cómo percibían los alumnos la relación entre las materias teóricas y las metodológicas en el plan de estudios y si dicha relación se modificaba al transitar en el trayecto metodológico. La idea era explorar cuál era la importancia de los contenidos aprendidos en su articulación con las asignaturas sustantivas, específicamente en la formación de investigadores, dado que en esta cátedra se piensa a la investigación como un proceso que posibilita la resolución de problemas originados a partir de una limitación de alcance teórico y que necesitan de una estrategia teórico-metodológica para ser respondidos (Cohen, 1997: 7). En ese sentido la mitad de la distribución acordó con que la relación entre las materias metodológicas y teóricas otorga competencias para la formación de investigadores, opinión que adquiere más fuerza entre quienes declaran una alta afinidad (60.7%) que los que se ubican en una afinidad baja (24.5%). Sin embargo estas visiones son más fuertes entre los estudiantes que inician (61.7%) que entre los que se encuentran culminado el trayecto metodológico.

En esta misma línea se indagó además, la visión de los estudiantes respecto de la capacidad de la materia de aportar a la construcción de conocimiento en el campo de lo social. Se consideraron dos dimensiones, por un lado si las materias metodológicas proveen herramientas para crear conocimiento social,

y por el otro si la vinculación entre dichas materias y las sustantivas aportan a la generación de teorías explicativas en lo social. Dentro del primer eje, el 51.2% reconoce la importancia de las herramientas aportadas desde las materias metodológicas para la creación de conocimiento social, acentuándose esta mirada entre los que declaran alta afinidad (59.8%), en comparación con los que asumen una baja afinidad (30.6%). Aquí los estudiantes de Metodología III y de Metodología I poseen niveles similares de acuerdo con esta afirmación.

En lo que atañe al segundo eje, la situación es un poco diferente dado que a través de este indicador lo que se evalúa es la perspectiva de los alumnos en torno a la relación entre las materias teóricas y las metodológicas. En ese sentido, el 45.8% sostiene que la vinculación entre dichas materias no profundiza las teorías explicativas de los procesos sociales. Pero este desacuerdo predica sobre los dos términos de la relación, no sobre una incapacidad exclusiva de las asignaturas metodológicas. De todos modos los niveles de acuerdo disminuyen fuertemente entre los que declaran una alta afinidad con la formación recibida. En este caso también quienes se encuentran finalizando el trayecto metodológico son más críticos que quienes recién lo inician.

Así, de los datos presentados se puede suponer que aquellos alumnos que asumen un alto grado de afinidad con la formación metodológica que reciben, no sólo reconocerían la vinculación existente entre teoría y método como condición necesaria para la construcción de conocimiento sino que también valorarían la articulación entre la materia metodología y las asignaturas teóricas para diseñar e implementar investigaciones sociales. Sin embargo no pueden asumir una postura respecto de la vinculación entre las asignaturas teóricas y la materia metodología para llegar a profundizar sobre teorías explicativas de los procesos sociales ya que casi la mitad de los alumnos con un alto grado de afinidad (47.9%) declaró no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con el ítem que plantea dicha vinculación. El avance en el trayecto, según los datos hasta aquí analizados conformarían una mirada más crítica sobre la formación recibida aunque reconocen la necesidad de reforzar los conocimientos adquiridos a través de materias o talleres optativos.

V. Conclusiones

Esta ponencia nos ha dado la oportunidad de volver a pensar en nuestro quehacer docente, cómo enseñamos y cómo lo que compartimos con los alumnos se articula en torno a visiones sobre la construcción de conocimiento social. ¿Enseñamos a investigar?, ¿enseñamos desde las prácticas de investigación?, o reforzamos un campo de conocimiento específico y autónomo? ¿Enseñamos Sociología o Metodología?

En búsqueda de respuestas elegimos, como sociólogos que somos, el camino de la investigación para entender algunas cuestiones que hacen a nuestra práctica diaria. En esa ruta encontramos algunos hallazgos que queríamos compartir. Así, si bien por las razones expuestas en el cuerpo de la ponencia, los resultados son provisorios, no podemos dejar de pensar que, muy probablemente el pasaje por las asignaturas metodológicas modifique la visión

de nuestros alumnos en el sentido de provocar un abandono de concepciones abstractas del investigar, para conformar miradas más críticas y de reconocimiento de la complejidad que supone dicho oficio.

Efectivamente el cursar produce diferencias, entre las cuales la ruptura del sentido común sociológico es un obstáculo a sortear y a considerar a la hora de planificar contenidos y estrategias pedagógicas. La elección de montar al proceso de enseñanza sobre el proceso de investigación enfrenta a alumnos y docentes a complejizar la tarea y a entender que no es lo mismo investigar que enseñar esa actividad. Probablemente, el ahondar en los conocimientos metodológicos que provoca el transitar por las materias analizadas haya contribuido en generar una mirada crítica sobre la formación metodológica recibida y sea la causa de algunos cuestionamientos que registramos en este trabajo.

Desde la etapa inicial en que se encuentra el proyecto “La mirada de los estudiantes de Sociología sobre la formación metodológica y su inserción profesional”, ha sido de nuestro interés describir el proceso seguido para luego presentar los hallazgos obtenidos, permitiendo de esta manera compartir la reflexión que posibilita introducir las modificaciones que se consideren necesarias en los instrumentos y en los procedimientos y generar nuevos interrogantes.

Como tarea pendiente nos resta validar los hallazgos y profundizar en el estudio de cómo se va modificando la visión a través del desarrollo del panel y de herramientas cualitativas que ahonden en la complejidad del fenómeno.

Ese es el próximo desafío.

Bibliografía

Aguilar, Mercedes; Alvarez, Gustavo; Fernández, Patricia; Jontef, Enrique; Liever, Marcela; López, Guadalupe; Morales, Nora; Torres Salazar, Mercedes (2010) "El valor de la formación metodológica: una mirada de los estudiantes de Sociología", Ponencia presentada en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP, diciembre 2010, La Plata, Argentina.

Barriga, Omar (2000) "El actor social que hace investigación: reflexiones en torno a la enseñanza de la metodología", Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, 2000, Vol. 6 Num. 2 mayo-agosto, Venezuela.

Barriga, Omar y Henríquez, Guillermo (2004) "Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social" Cinta de Moebio, Num. 20, Santiago de Chile, septiembre 2004, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Chile.

Beltrán, Gastón y Goldfarb, Lucía (2002), "La sociología argentina en los '90: nuevos límites del campo", Buenos Aires, mimeo.

Bourdieu, Pierre (1992) "Reponses pour une anthropologie reflexive" Francia, mimeo

Cohen, Néstor; Gómez Rojas, Gabriela (1996) "Un enfoque metodológico para el abordaje de escalas aditivas", en Cuadernos de Sociología, Serie Metodología, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires

Carretero, M. (1997): Construir y enseñar las Ciencias Experimentales. Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/documents/PPD/IdeasPrevias.pdf>

Cohen, Néstor (1997) "La teoría y el método en la investigación social: el discurso y la práctica", en Luxemburg - Revista de Sociología, año 1 N° 2, Buenos Aires.

Cohen, Néstor; Aguiar, Diego; De Sena, Angélica; Gordillo, Lisandro; Lucci, Matías; Lago Martínez, Silvia; Mauro, Mirta; Mendoza, Mariana; Santarsiero, Luis; Varela, Sebastián y Vázquez, Norberto (2008), "Problematizando la metodología de la investigación social como campo disciplinar", en La metodología de la investigación en debate, Cohen N. y Piovani J. I. comp., Buenos Aires, EDULP y Eudeba.

Fernández, Patricia y López, Guadalupe (2004) "La formación sociológica: una reflexión sobre la práctica en metodología". Editorial: Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Gil Pérez, D. (1986): La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. Disponible en: www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewArticle/50876/0

Gómez Rojas, Gabriela; De Sena, Angélica y Malegarie Jéssica (2007) "La enseñanza de la Metodología y la práctica de la investigación, algunas opiniones de los alumnos", en Jornadas Pre Alas, facultad de Ciencias Sociales, UBA, Argentina.

Molina, Stella Maris (2003), "La especificidad de la enseñanza y el aprendizaje de la Epistemología y la Metodología en las Ciencias Sociales" en En torno de las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos, Lago Martínez, S.; Gómez Rojas, G. y Mauro, M. comp., Buenos Aires, Editorial Proa XXI.

Moreno, Martín; Redondo, Adriana; Morales, Nora; Jontef, Enrique; Torres Salazar, Mercedes (2003) "La enseñanza de Metodología de la investigación: el caso de las unidades de análisis" en En torno de las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos, Lago Martínez, S.; Gómez Rojas, G y Mauro, M. comp., Buenos Aires, Editorial Proa XXI.

Moreno, Martín; Redondo, Adriana; Morales, Nora; Jontef, Enrique; Torres Salazar, Mercedes; González, Martina (2005) "Percepciones en torno a la Metodología y el rol del sociólogo en la

formación de grado”. Ponencia presentada en el XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología UFRGS, agosto de 2005, Porto Alegre, Brasil.

Rodríguez Zoya, Leonardo G. (2008), “Desafíos pedagógicos de la enseñanza de metodología de la investigación: hacia una reconceptualización antropológica del sujeto de aprendizaje”, presentado en el I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, diciembre de 2008, La Plata, Argentina.

Scribano, Adrián y Gandia, Claudia (2004) “Tradiciones teóricas y enseñanza de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales” revista de Investigaciones Sociales, Año VIII, Num. 13, Perú, Instituto de Investigaciones histórico Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marco.

Scribano, Adrián; Gandia, Claudia; Magallanes, Graciela (2006) “La enseñanza de la “metodología de la investigación” en Ciencias Sociales” Ciencias Sociales Online, Vol III, Num. 1 marzo 2006, Universidad de Viña del Mar.

Scribano, Adrián (2005) “La metafísica de la presencia: obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación”, Cinta de Moebio, Num. 24, Santiago de Chile, diciembre 2005, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Chile.

Stenhouse, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata.

1 El citado es un proyecto bianual que comenzó sus actividades en Agosto del 2010 y logró el Reconocimiento Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires mediante la resolución del CD 1060. Sus integrantes son docentes en alguno de los tres niveles en que se articula la materia Metodología de Investigación en Ciencias Sociales de la Carrera de Sociología de la UBA y pertenecen al Grupo de Estudios de Metodología de Investigación –GEMIS-, de la carrera mencionada. Estos son: Mercedes Aguilar, Gustavo Alvarez, Patricia Fernández, Enrique Jontef, Marcela Liever, Guadalupe López, Nora Morales, Mariano Ponsiglione Mercedes Torres Salazar y Norberto Vázquez.

2 Conforme al actual Plan de Estudios de la Carrera de Sociología –Plan 1988- , el Área Metodológica incluye a las materias Epistemología de las Ciencias Sociales y tres niveles de Metodología. Este proyecto sólo consideró objeto de su indagación a las asignaturas estrictamente atinentes a la cuestión metodológica: Metodología de la Investigación I, II y III.

3 Respuestas automáticas o response set refiere al fenómeno por el cual, el descubrimiento de la lógica de construcción de los ítems en una escala por parte del entrevistado, sobre todo cuando el instrumento es autoadministrado, provoca el llenado de las respuestas que se encuentran en una misma columna. La alternancia entre ítems de distinta orientación obliga, de alguna manera, a meditar algo más las respuestas.

4 Ejemplo, las personas que conformaban el grupo de mayor afinidad hacia la metodología debían concentrarse en una respuesta afirmativa a la frase “Los contenidos tienen suficiente compromiso con la teoría sociológica”, y viceversa. A su vez, si el ítem era negativo, la relación esperada se planteaba en el sentido inverso.

5 Durante el 2do. cuatrimestre del 2010 la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA vivió un proceso de toma por parte de los estudiantes que reclamaban por la resolución de las dificultades edilicias que sufre la institución. En dicha situación algunas materias siguieron dictando clases mientras que otras sufrieron importantes interrupciones.

6 Para este cálculo se consideró a quienes efectivamente rindieron el primer parcial.