VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

Algunas dificultades en la enseñanza y aprendizaje de Metodología de la Investigación.

M. Moreno, A. Redondo, M. González, E. Jontef, N. Morales, M. Torres Salazar.

Cita: M. Moreno, A. Redondo, M. González, E. Jontef, N. Morales, M. Torres Salazar. (2004). Algunas dificultades en la enseñanza y aprendizaje de Metodología de la Investigación. *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: **http://www.aacademica.org/000-045/434**

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: http://www.aacademica.org*.

Algunas dificultades en la enseñanza y aprendizaje de

Metodología de la Investigación

M. Moreno, A. Redondo, M. González, E. Jontef, N. Morales, M. Torres Salazar.

Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

mmoreno@buenosaires.gov.ar

El objetivo de esta ponencia es identificar las dificultades que evaluamos como centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, desde la perspectiva de los alumnos y de los docentes. Por un lado, entonces, el trabajo sistematiza las reflexiones sostenidas a lo largo de nuestra experiencia como docentes integrantes de una Cátedra de Metodología de la Investigación de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.[1] Por el otro, analiza algunos resultados obtenidos a partir de indagaciones a los alumnos respecto de la percepción de sus dificultades de aprendizaje.

Desde que constituimos este colectivo de trabajo y en instancias de debate, hemos visto que en este campo aparece un conjunto de dificultades recurrentes entre los alumnos tanto en el abordaje de ciertos contenidos como en el desarrollo de competencias vinculadas con la investigación social. A tal efecto, hemos planteado distintas alternativas didácticas que fueron evaluadas críticamente y rediseñadas, tendientes a superar los obstáculos detectados. Sin embargo, ello tampoco representó la obtención de soluciones definitivas a las problemáticas planteadas y es por eso que entendemos que, dadas las características particulares de la enseñanza de metodología, es éste un espacio abierto a la continua discusión y reflexión pedagógica así como un ámbito relevante de indagación.

Entonces nos planteamos desarrollar aquí tres miradas posibles sostenidas desde fundamentos teóricos de la enseñanza en el ámbito universitario; desde las dificultades

[1] El equipo docente trabaja en común en Metodología II, cuyo titular era el Lic. Alfredo Errandonea, a partir de 1996

percibidas por los docentes y los alumnos en relación con la enseñanza y el aprendizaje de Metodología de la Investigación y por último, desde ciertos lineamientos a tener presentes en una propuesta pedagógico-didáctica para el desarrollo de la materia.

1. Algunas reflexiones teóricas

La tarea docente ha sido abordada desde numerosísimos desarrollos teóricos surgidos de los campos de la pedagogía y la didáctica lo cual permite diversos acercamientos. Simplemente, esbozaremos aquí algunos elementos conceptuales que nos han permitido desarrollar el conjunto de reflexiones que motivaron este trabajo.

La mirada sobre nuestra labor encuentra un punto de partida que es la definición de la propuesta curricular. Ella exige establecer los contenidos a enseñar, sus lógicas de articulación, y la selección de las lecturas, como cuestiones fundamentales. Este conjunto de decisiones y acciones expresa una significativa cuota de poder que se irá manifestando en uno u otro sentido direccionando el desarrollo de la materia.

Tal como lo señala T. T. Da Silva (1995:170) "el currículum es lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender. Lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender depende de lo que no tienen oportunidad de aprender. El poder distribuye las oportunidades y las no oportunidades." Por lo tanto, esta asignación de posibilidades y limitaciones de lo que se puede aprender, dada en el marco de una cátedra particular en una determinada casa de estudios, tiene una proyección de la que no siempre en tanto docentes somos concientes.

La identificación de este lugar nos lleva a pensar en cuáles son las oportunidades que efectivamente deseamos y nos proponemos brindar a los alumnos con relación a su apropiación de la metodología, qué limitaciones podemos definir como resultado del contexto, producto de las trayectorias educativas de los alumnos, o resultado de nuestra propia historia docente y de la particular inserción en la estructura universitaria.

Es interesante rescatar por lo tanto, que para la elaboración de una propuesta curricular deberán ser considerados ciertos principios (Stenhouse; 1987) para la selección de contenidos (qué es lo que debe aprenderse y enseñarse), para el desarrollo de una estrategia de enseñanza (cómo debe aprenderse y enseñarse), para la adopción de decisiones relativas a la lógica del desarrollo a llevar adelante; para diagnosticar las debilidades y fortalezas de los estudiantes.

Estos aspectos, el qué debe aprenderse y enseñarse y cómo hacerlo, desde qué estrategia y para qué perfiles de alumnos, nos llevan a pensar respuestas que nos remiten de inmediato a la necesaria construcción de aprendizajes significativos. Estos deberán facilitar la inclusión de los contenidos metodológicos como parte de la red de significados de los alumnos, y deberán a su vez, entrelazar sus intereses presentes con las expectativas con relación a la investigación y a su potencial proyección como sociólogos.

¿Cómo lograr estos aprendizajes? El docente se convertirá en el mediador principal de los procesos en los que los alumnos "deben activar sus esquemas de pensamiento, utilizar sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con los otros, aún cuando sean insuficientes o incorrectos" (Gvirtz; 1998:161). Ello, teniendo en cuenta que el aprendizaje configura una dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios con la ayuda de diferentes recursos: los docentes, la lectura de bibliografía, la relación con los otros y con el contexto, entre otras mediaciones posibles.

Por lo tanto, el docente asume en este proceso, un rol fundamental. No sólo deberá posibilitar el paso de los alumnos de un estado a otro sino que también deberá despertar en los mismos las ganas de dar ese paso. Para ello, no habrá que disociar la definición de un cuerpo de saberes de las formas en que docentes y alumnos se relacionan con el conocimiento (da Silva;1995).

Este enfrentarse al conocimiento exige posicionarse ante algo que el docente decidió que debe ser conocido y, por lo tanto, que dice tener un valor que en principio no posee para el que lo aprende. Desde ese punto de vista, la relación poder y saber no es sólo una relación cuantitativa – cuanto más conocimiento acumulo, más poder tengo – sino que se constituye a partir de una relación de poder.

El alumno, al iniciar su proceso de aprendizaje, se enfrenta a una situación ambigua: tiene deseo de aprender pero también siente temores y ansiedades. El que aprende asume riesgos: el abandono de conductas conocidas por otras no probadas, la renuncia a la seguridad de sentirse cómodo en una realidad "habitual", la dependencia temporaria de otro (el docente), la desprotección que significa verse expuesto y exponer frente a otros las falencias y los puntos vulnerables; todo se mezcla con el interés y el deseo de aprender. El docente debe entonces, tener presente estas ambigüedades y resistencias e implementar dispositivos que permitan ir superándolas sin bloquear el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en el garante de la experiencia de los alumnos.

En el caso de Metodología de la Investigación aparecen con claridad las situaciones enunciadas, ya que efectivamente representan una manera diferenciada de asumir el rol de alumno en una clase, ya que es una asignatura que le exige concreta participación, el despegue de una actitud de consumidor pasivo del discurso docente y lo somete a permanentes testeos de los contenidos aprehendidos teóricamente en el análisis de problemáticas diversas. De todos modos, tal como veremos más adelante, la dependencia del docente es de alguna manera un obstáculo para avanzar en un pensamiento autónomo y es consecuencia, a nuestro entender, de un proceso de "secundarización"[2] de la universidad.

La relación docente-alumno adquiere aquí relevancia. El docente tiene poder para definir las pautas de la relación: hacerla más igualitaria, más variada o más jerárquica. Para evitar que la intervención docente se sostenga en arbitrariedades o parta de un exceso de

voluntarismo éste deberá comprender la vida del aula. Ella se sustenta en una compleja red de relaciones y mensajes que van a potenciar, inhibir o impedir la realización de los objetivos propuestos (Gvirtz; 1998).

Es así como aparece una nueva dimensión a considerar que es el análisis de la clase como un sistema social en el que existen conflictos de poder, atracción, rechazo y/o negociación. Todos ellos se asientan sobre procesos comunicativos. Sus participantes intercambian mensajes que son procesados en un contexto más amplio que atraviesa todas las situaciones a nivel áulico y que está dado por las características que la institución educativa impone en función de su propia organización, sus formas de control, sus intencionalidades. Docentes y alumnos son los procesadores activos de información y de comportamientos en dicho contexto.

El aula posee un equilibrio inestable y complejo: su riqueza puede captarse si se consideran los elementos que definen el clima físico y psicosocial (objetivos de la tarea, el clima de trabajo, expectativas, lugares, tiempos, actividades; distintas experiencias personales y sociales) y los diversos mensajes y formas de comunicación (los contenidos que se enseñan y la estrategia comunicativa que caracteriza los intercambios en el aula) (Gvirtz; 1998). En este marco, debemos considerar a la indiferencia y la pasividad o por el contrario, la beligerancia, como acciones de resistencia que tensan, a través de su metamensaje, el vínculo entre docentes y alumnos.

Este movimiento que va de la comunicación a la metacomunicación, nos lleva a analizar cómo los procesos de aprendizaje se están desarrollando, en qué medida existe una reflexión sobre la práctica y cómo se dan las transferencias de lo aprehendido, sin dejar de considerar la pertinencia de nuestras estrategias de enseñanza como docentes.

2. Percepciones de las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje

2.1.1. La mirada desde los docentes

[2] Hace referencia a modalidades propias del nivel de estudios secundario.

En este apartado presentaremos las dificultades que fuimos visualizando como importantes a partir de nuestros debates internos.

El estado crítico de la Universidad pública en las diversas dimensiones conocidas: su cuestión presupuestaria, su desmembramiento en distintas sedes, la precariedad de la situación laboral de los docentes, entre otros, plantean un marco de incertidumbre que afecta a todos los actores que participan en la institución.

Asimismo, la labilidad de la estructura curricular de la carrera posibilita en el caso particular de la materia, factibles discontinuidades en su cursada, que no favorecen la acabada comprensión del campo de problemas que despliega la metodología. La diversidad y amplitud de los contenidos a desarrollar en el marco de una restringida extensión cuatrimestral, así como de una limitada carga horaria, se transforman en obstáculos para una apropiación efectiva, por parte de los alumnos, de herramientas que hacen al oficio del sociólogo.

Los problemas que se presentan en la enseñanza y el aprendizaje, están insertos en un contexto de dificultades, resistencias y exigencias que ofrece a los alumnos el campo de problemas de la Metodología. En muchos casos éstas son preexistentes al dictado de la materia y aparecen como un imaginario antimetodológico, que no se da, en igual medida, frente a otras de índole eminentemente teórica. Lo metodológico es percibido entonces como un campo de problemas técnico, avalorativo, desgajado de debates sustantivos, desvinculado de lo teórico, desarticulado del campo disciplinar de las Ciencias Sociales.

Otro factor que es parte inherente de los contenidos metodológicos pero que suscita importantes obstáculos, se relaciona con la apropiación de un campo semántico particular. En él se establece un interjuego planteado por un lado, entre un plano de gran exigencia en la identificación conceptual de -por ejemplo- *variables* e *indicadores*, con una carga específica en cuanto a su definición, y otro plano en el que éstos adquieren cierta

condición móvil y es aquí donde el contexto es el que delimita la adopción de una u otra posición y/o función. Tal es el caso de una *unidad de análisis* que en un contexto particular de investigación asume el valor de colectiva y en otro contexto, de miembro. Esta movilidad genera cierto desconcierto si no se plantean con claridad los diversos niveles de análisis posibles.

Entre otras dificultades comunes podemos señalar que una limitación importante está dada por la incorporación de los conceptos, aislada de una práctica de investigación sistemática que acompañe el desarrollo de la materia, sin los tiempos necesarios para poder avanzar de manera firme sobre los diversos obstáculos que plantea el desarrollo de dicha práctica. Esto significa que, para los alumnos, la identificación de las articulaciones existentes entre diversos elementos (por ejemplo, *variables, hipótesis, universo* y *unidades de análisis*) surge más del énfasis que el docente plantea, que de una efectiva comprensión de las mismas como consecuencia de las necesidades planteadas desde la práctica investigativa. En ese marco, por ejemplo, la *matriz de datos* aparece como un mero ordenador de la investigación antes que una instancia fundamental en la construcción del dato.

Estos son, planteados brevemente algunos de los obstáculos que se perciben en general en la enseñanza de Metodología. Deseamos plantear aquí cuáles son y cómo se plasman dichos obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje de un contenido concreto. Para ello seleccionamos el concepto de *unidad de análisis*, que consideramos un adecuado ejemplo para nuestros planteos.

2.1.2 Dificultades en un caso concreto: las unidades de análisis

Las dificultades presentadas en torno a la comprensión de las *unidades de análisis*, nos lleva a reconocer que los diversos textos que encaran la enseñanza de los contenidos metodológicos no asignan al tema la debida relevancia. El concepto aparece enunciado

brevemente y en muchos casos, se explicita sobre la base de definiciones tautológicas en las que *universo* y *unidades de análisis* representan el todo y sus partes o las partes que integran ese todo, sin mayores referencias o vínculos con otros elementos conceptuales. En muchas ocasiones, recién se encuentra planteado en los capítulos destinados a la definición del tema de muestreo, sin ser mencionado dentro de las definiciones teórico-metodológicas que demarcan el inicio de una investigación. En ese sentido se soslaya en muchos casos que la elección metodológica de la unidad de análisis no ha de tener sentido en sí misma sino en un contexto de decisiones teóricas y en el desarrollo de un específico proceso de investigación.

Esta minimización del concepto, de alguna manera se transfiere a los alumnos que no resignifican su importancia dentro de las lógicas propias de diversos momentos del proceso de investigación.

Los interrogantes acerca de los motivos por los que los alumnos, recurrentemente tienen dificultades para la aprehensión de este concepto, nos llevan a la búsqueda de algunas líneas explicativas. Es así que nos preguntarnos acerca de cuáles son algunos de los inconvenientes concretos con relación a la comprensión del concepto de *unidad de análisis*. Entendemos que el problema es, en este caso, fundamentalmente, más de orden lógico que teórico, dado que su grado de complejidad no exige competencias cognitivas de alto nivel, sino que requiere establecer las conexiones lógicas propias de la trama conceptual en la que se inserta, para poder encontrarle su sentido en cada contexto.

Estimamos que el caso de la conocida “falacia del nivel equivocado” (Galtung; 1966:45) es un claro ejemplo de las dificultades de comprender lógica y teóricamente la estrecha relación entre *unidades de análisis* y *variables* e incluso entre éstas últimas. Como sabemos, dicho mecanismo consiste en la producción de una transferencia errónea de características, asignándoseles a las unidades, propiedades que por su definición contextual no les corresponden. Sería ejemplo de ello, la clasificación de unidades

miembros a partir de atributos propios de los colectivos sin percibir que estos agregados se sustentan en muchos casos, en propiedades emergentes de las relaciones de las partes con el todo o de los miembros entre sí. Estas propiedades diferenciadas son escindibles de aquellas a partir de las cuales fueron en última instancia, construidas. Esta falacia representa un obstáculo de comprensión de los procesos de desestructuración y reconstrucción a los que se enfrenta el investigador sistemáticamente. En esa dirección aparece también una tendencia a pensar a las *unidades de análisis* como algo dado y no como una construcción que el investigador delimita en el marco de cada investigación en particular. Este pasaje del nivel de la realidad social a la elaboración y configuración conceptual en la instancia metodológica, supone una mirada particular de anclaje en un lugar intermedio entre lo empírico y la abstracción más alta desarrollada por la teoría. Exige siempre la puesta en práctica de competencias intelectuales de desagregación, deconstrucción teórica y simultáneamente de inclusión, asociación de fenómenos, hechos de la realidad social, para referenciarlos en términos conceptuales. En ese sentido, este caso no se diferencia de otros elementos metodológicos que resultan de la definición, construcción o abstracción del investigador: la identificación de propiedades de un fenómeno o individuo (variables, en lenguaje metodológico), el establecimiento de valores o categorías de esas variables, por mencionar sólo algunos.

Como docentes de Metodología, hemos recogido diversas inquietudes que se plantean en torno a este tema. Una de ellas tiene que ver con la conjunción de las diversas *unidades de análisis* coexistentes en una investigación. La dificultad planteada anteriormente en cuanto a que ellas son un objeto definido por el investigador, lleva a no aceptar fácilmente que pueden ser varias a lo largo de una investigación. Muchas veces, este no reconocimiento de la posibilidad de pensar en múltiples *unidades de análisis* en los abordajes que pudieran plantearse en el marco de una misma investigación, genera

confusiones y miradas limitadas. Así, no logra observarse que en muchos casos la propia característica y la definición de los fenómenos estudiados por nuestra disciplina, necesita construirse a partir de unidades simples, agrupadas o hasta aquellas que surgen de las relaciones entre las mismas en un mismo proceso de investigación.

La lectura de cuadros nos ofrece un buen ejemplo de ello, dado que por estar insertos en el informe de una investigación, pareciera que debiéramos ceñirlos y forzarlos a que se articulen en función de una única unidad de análisis, cuando en realidad, cada uno de ellos puede estar referido a un universo particular, diferente al de otros cuadros, teniendo consecuentemente distintas unidades.

Otro ejemplo, emergente en la práctica, es la confusión que surge en el uso de determinadas fuentes de datos, tales como la Encuesta Permanente de Hogares (EPH)[3], en la búsqueda de una unidad cuando en realidad, las *unidades de análisis*, alternativamente son las viviendas, los hogares y los individuos, si es que se descartan a los aglomerados que pueden también ser considerados como tales.

Ambos ejemplos permiten destacar que el concepto de subuniverso adquiere singular relevancia para poder interpretar adecuadamente este entrelazamiento dado entre los conceptos de universo y unidad de análisis, que deja de ser una pareja excluyente, permitiendo la riqueza de variadas articulaciones.

Las diversas situaciones reseñadas, son aquellas que consideramos más relevantes en términos de identificar algunas de las dificultades dadas, para la enseñanza y aprendizaje de un contenido en particular, tanto desde lo inherente al concepto en sí, como a lo surgido en las diferentes modalidades de evaluación de trabajos elaborados por los alumnos y que se presentan como errores reiterados.

[3] La Encuesta Permanente de Hogares es un relevamiento llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la Argentina (INDEC), que mide las variables fundamentales del mercado de trabajo así como las sociodemográficas básicas. La misma tiene una periodicidad bianual.

2.1.3. Una mirada sobre la propuesta pedagógico-didáctica

Todo proceso de enseñanza y aprendizaje tiene dos actores involucrados sin los cuales no podría concretarse: docentes y alumnos. Es por ello que, si queremos buscar algunas explicaciones a las dificultades que presentan los estudiantes para la comprensión de los conceptos metodológicos, no podemos olvidar los problemas inherentes a la propuesta pedagógico-didáctica.

Uno de los obstáculos puede sintetizarse en el hecho de que en muchas ocasiones se da una enseñanza fragmentada de la Metodología que no nos permite elaborar con los alumnos las articulaciones e interconexiones que están presentes a nivel empírico y conceptual. Muchas veces se esquematizan -separando- cuestiones que en la práctica aparecen unidas y esto lleva a no poder recrear miradas de proceso, complicándose así la asignación de sentidos convergentes a las distintas instancias de toda investigación.

Otro problema surge con la implementación de dispositivos didácticos que faciliten la comprensión de la relación teoría-práctica, en un contexto en el cual la teoría se encuentra bastante desvinculada de la aplicación de la misma.

Muy frecuentemente la organización curricular que presenta la formación de grado refuerzan una visión que separa la relación teoría-metodología al presentar en primer lugar las materias teóricas básicas pertinentes, a continuación las asignaturas aplicadas, y finalmente un prácticum en el que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana.

A pesar de la estructuración dada, las demandas de los alumnos con relación a Metodología de la Investigación se centran en una exigencia de un mayor caudal de práctica. Si desagregamos teóricamente el significado de dicha demanda, aparece como primer elemento que, detrás de un saber hacer, debe haber una teoría. Ella nos permitirá avanzar y poder posteriormente reflexionar, volviendo nuevamente a la teoría para así generar marcos de interpretación más claros.

El resolver este tipo de situaciones de índole práctica supone un proceso de toma de decisiones, dado que la realidad no está estructurada sobre la base de una racionalidad técnica lineal y la práctica no resulta una aplicación directa de la teoría. Por lo tanto, esta demanda en la que pareciera que la propuesta curricular es "demasiado teórica" soslayando la práctica, parte de premisas equivocadas. Ellas se apoyan en una cuestión de volumen de las prácticas, como si esto generara de por sí resultados exitosos, sin pensar que una mirada crítica sobre la práctica (sólo posible si están incorporados los contenidos teóricos) nos exige interpretar, recodificar, analizar obstáculos, generar nuevas propuestas. Es por eso que desde el planteo pedagógico y didáctico, debe superarse esta noción de práctica, instalada en los alumnos como aplicación de esquemas.

Para acabar con el divorcio entre teoría y práctica es que intentamos proponer dispositivos que posibiliten el real aprendizaje a través del camino de la investigación. Los estudiantes deberían aprender metodología haciéndose cargo de proyectos que simulen la práctica, pero de manera relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en realidad en todo proceso de investigación, aunque su hacer a menudo sea limitado en relación con el trabajo propio del mundo real.

Los alumnos deberán abandonar para ello la actitud de permanente recepción, de dependencia y tomar conciencia de su propia participación. La infantilización planteada por las situaciones áulicas tradicionales en las que se los confina a ser meros receptores deberá ser superada por la propuesta del docente. Ella deberá ser movilizadora, sólida en cuanto a la presentación de los contenidos y confiable. De todos modos, la construcción más o menos comprometida del aprendizaje desde cada sujeto resulta un proceso individual, ya que cada uno ante estímulos similares, responderá de distinta manera. Factores como la propia biografía escolar, los modelos de autoridad dados en la familia, e imágenes que construye el alumno acerca de la situación educativa en la que está

inmerso, articulados con las improntas institucionales de desarrollo académico, se conjugarán en cada caso diferenciadamente.

El docente deberá establecer una alianza positiva con los alumnos en términos de buscar un ida y vuelta entre ambos. Este intercambio constituye para él una forma de nutrirse, que le permitirá modificar su lógica de enseñanza a partir de interpretar cómo los alumnos recepcionan sus mensajes y de considerar sus patrones de razonamiento.

2.2. La mirada desde los alumnos

En este apartado se analizan las percepciones de los alumnos en torno a las dificultades surgidas debido a la modalidad de enseñanza de la materia así como aquellas propias del aprendizaje. Este análisis, sistematiza los resultados obtenidos en un relevamiento realizado entre los alumnos de Metodología de la Investigación de nuestra casa de estudios. En el se indagaron, además de los datos sociodemográficos básicos, la percepción acerca de sus niveles de comprensión de la bibliografía específica, la aprehensión de los principales conceptos teóricos y los ejercicios vinculados a la práctica de investigación que la cátedra propone.

Los alumnos debieron responder un cuestionario autoadministrado al finalizar el cursado de la materia. Los resultados obtenidos tuvieron un efecto adicional además de permitirnos construir su caracterización de la materia. Es así que, a partir de los datos pudimos reflexionar acerca de nuestra propia práctica docente desde la incorporación de la mirada del otro, en este caso, de los alumnos. En esta sección –como se ha mencionado- presentaremos algunos datos que surgen de los relevamientos realizados en relación con algunos tópicos indagados.

Si nos referimos a la relación docente-alumno, básicamente hablamos de dos acciones, la de enseñar y la de aprender. En ese sentido nos pareció pertinente –sólo a los fines analíticos- separar estas dos dimensiones constitutivas del proceso. Justamente estos

aspectos fueron encarados a partir de preguntas de respuesta abierta a los efectos de rescatar la riqueza y la diversidad de la opinión de los encuestados.

Desde los datos podemos comenzar señalando aquellos aspectos que en la mirada de los alumnos son ubicados como limitaciones de la propuesta pedagógica. Así, podemos considerar –si bien el grado de heterogeneidad de las respuestas ha sido elevado- que, de acuerdo a las respuestas brindadas (246) un quinto de las mismas se localiza en el reclamo de una mayor articulación entre las técnicas enseñadas y su aplicación. Esta demanda coincide con la alta proporción de alumnos que consideran su futuro laboral como sociólogos sustentado en el área de investigación (72%). La *edad de los alumnos*, la *cantidad de horas trabajadas* y *la cantidad de horas dedicadas a la lectura de la bibliografía,* no discriminan en la percepción de las dificultades señaladas.

El 20% de los estudiantes expresa que la bibliografía propuesta por la cátedra, también es un elemento que contribuye a generar dificultades en el proceso de enseñanza. En efecto, se indican como aspectos vinculados con este tema: la complejidad de los textos seleccionados, la reiteración temática de los contenidos, así como el carácter instrumental de algunos de ellos.

La percepción de los estudiantes sobre las *dificultades en el aprendizaje de la materia* permite aglutinar sus respuestas en dos grandes grupos: por un lado, aquellas que son consideradas como responsabilidad de la materia y de sus docentes y por el otro, aquellas que dependen de sí mismos. Estas últimas, se concentran desde su mirada, en la falta de tiempo necesario para cumplir con las instancias que plantea la materia, como así también en el reconocimiento de obstáculos a la hora de vincular aspectos teóricos con la aplicación práctica referida a la construcción de los datos. Aquí adquiere relevancia una respuesta, que aunque residual es interesante de analizar. Se menciona que es la operacionalización de variables complejas, uno de los temas más difíciles de comprender,

justamente aquél en donde la articulación entre los conceptos teóricos y la práctica se pone de manifiesto.

Sin embargo la mayoría de las dificultades referidas al aprendizaje son situadas en las características de la materia. Ejemplo de esto sería la consideración de la asignatura como no motivante o el reclamo de mayor ejercitación y vinculación con la práctica de investigación.

Nos ocuparemos ahora de presentar la caracterización de las clases teóricas y prácticas que surge de las respuestas brindadas por los alumnos que respondieron al relevamiento realizado.

Comenzando por las **clases teóricas**, específicamente en cuanto a las *sugerencias acerca de ellas,* de las respuestas obtenidas, una proporción importante (casi la tercera parte) apunta a la necesidad de producir cambios en cuanto a la didáctica de las clases (diseñar “clases más dinámicas”, “clases más didácticas”). Estos comentarios parten fundamentalmente de algunas temáticas propias de la metodología que pueden resultar en no pocos casos "árida" para los alumnos, lo que puede acentuar lo que son evaluados como debilidades o deficiencias didácticas.

Por otra parte, otras respuestas efectúan comentarios respecto a los contenidos de las clases (complejizar el nivel, que se conecten más con la investigación y más relación con los modos actuales de hacer investigación).

Finalmente, una quinta parte entre quienes contestaron no realizan sugerencia alguna respecto a los teóricos, lo cual podría ser interpretado como conformidad sobre ellas.

En relación con la *utilidad de las clases teóricas* el 22 % de las respuestas obtenidas, la reconocen, aunque fundamentada en distintas razones: en primer lugar (algo más de la mitad de ellas) reconoce que sirven para avanzar en la comprensión de la bibliografía, seguidas por aquéllas que radican la utilidad de los teóricos en el hecho de facilitar la resolución de los trabajos prácticos.

En cuanto a la **opinión acerca de los trabajos prácticos**, las respuestas presentan una interesante heterogeneidad, todas ellas destacando elementos positivos. Una quinta parte manifiesta que los prácticos ayudan a poner en práctica las técnicas metodológicas; otro tanto reconoce que permiten un mejor aprendizaje de los conceptos; un porcentaje similar (18%) manifiesta que las clases prácticas facilitan la articulación entre la teoría y la práctica.

La relativa poca cantidad de respuestas (77) orientadas a señalar *debilidades* muestran una heterogeneidad aún mayor, manifestada en la dispersión y diversidad de elementos mencionados. La categoría modal (una quinta parte) de respuestas se concentra, resultando algo ambigua, en "falta de tiempo para el desarrollo de los prácticos" ya que no resulta claro si la carencia de tiempo se refiere al dictado de la clase práctica o al tiempo escaso del que disponen los alumnos para la resolución de los trabajos prácticos. Sin embargo, cualquiera sea el sentido de estas respuestas, ellas señalan una condición o situación a tener en cuenta en la planificación de las actividades desarrolladas en el marco del dictado de la materia.

Un conjunto de respuestas, menor, apunta a algunas carencias didácticas y pedagógicas: falta de explicación, falta de articulación teoría-práctica o con el material teórico, poca ejemplificación en algunos temas, poca práctica de campo, prácticos y textos "aburridos"; esta referencia al "aburrimiento", reforzaría la idea acerca de la "aridez" de los temas metodológicos; aunque esto no supone trasladar de manera lineal una particular manera en el dictado de las clases o deficiencias didácticas a los contenidos generalmente incorporados en las materias metodológicas.

Otro conjunto se relaciona con la estrategia o planificación de estas clases: falta de tiempo para resolución de dudas individuales, desorganización, la resolución de los trabajos prácticos antecede a la explicación. Cabe señalar que algunas de estas respuestas sólo fueron mencionadas una vez.

Entre las *fortalezas* mencionadas, del total de las respuestas obtenidas (78), el 20% señalan la articulación de las clases prácticas con las teóricas; en un sentido parecido, el 25% indican que las clases prácticas ayudan a poner en práctica las técnicas metodológicas y también que permiten un mejor aprendizaje de los conceptos. Finalmente una proporción similar aunque algo superior (28%) destaca el rol del docente en cuanto a la vinculación con los alumnos y también entre los otros docentes de la propia cátedra.
En cuanto a las *sugerencias* en relación con los prácticos, las respuestas son menos numerosas (68) y guardan relación con las debilidades señaladas con anterioridad, de allí la importante dispersión de las mismas. Sin embargo debe destacarse que poco más de la décima parte sugiere "incorporar más práctica", en tanto que algo menos de la décima parte propone que los prácticos tengan mayor articulación con el material teórico. Otras respuestas se orientan a aspectos más organizativos o de planificación (los prácticos no deben ser determinantes en la promoción de la materia, mayor cantidad de ejemplos, desarrollar una investigación, resolución grupal de los trabajos), en tanto que otro conjunto hace referencia al esfuerzo o demandas que los prácticos requieren (otorgar más tiempo para practicar cada técnica, las entregas de los trabajos prácticos deben ser mas espaciadas, deben requerir mayor esfuerzo).
Más allá de la heterogeneidad en las respuestas que aparecieron, el relevamiento permitió recuperar las voces de los alumnos aportando sus pareceres y opiniones que resultan sugerentes para reorientar el desarrollo de la materia y mejorar la enseñanza de la metodología.

3. Algunos lineamientos finales: a modo de propuesta

La identificación de las dificultades que surgen desde las perspectivas articuladas de docentes y alumnos nos ha permitido avanzar en la reflexión sobre nuestra propia práctica y en la construcción de una propuesta pedagógica que intenta dar respuesta a las

exigencias de abordaje de un campo teórico-metodológico particular en la enseñanza universitaria.

Estas reflexiones que indagan y avanzan sobre la enseñanza de Metodología de la Investigación nos plantean entonces al interior de la cátedra, en primer lugar, un debate permanente en cuanto a las estrategias didácticas y la selección de los dispositivos adecuados para que fundamentalmente la ejercitación prevista permita identificar con la mayor claridad las inserciones que cada concepto pueda asumir en diversos contextos. Esta tarea está abierta, cuatrimestre a cuatrimestre, al replanteo de las propuestas, de modo de ir acotando el campo de las dificultades y aumentando el de la comprensión. En este sentido, creemos que es necesaria la presentación de los contenidos de la manera más simplificada para luego ir complejizando y profundizando las connotaciones de cada concepto. Asimismo, dicha presentación debe darse de manera interrelacionada, para superar la aprehensión fragmentada de los contenidos que trae como consecuencia dificultades en su integración teórica y aplicación posterior.

En segundo lugar, la comprensión de los problemas del campo de la Metodología nos exige ahondar en una mirada holística por la que cada elemento pueda ser visualizado en sus plurales relaciones con otras herramientas conceptuales que van estructurando lógicamente la trama de significados de esta área del conocimiento sociológico.

Dicha mirada debe también facilitar lecturas que atraviesen longitudinalmente todo el proceso de investigación combinadas con otras transversales por las que cada proceso analizado pueda ser comprendido en toda su extensión y complejidad. En ese sentido, una estrategia pedagógica basada en ir avanzando sistemáticamente en la comprensión de los conceptos, de manera articulada, con abundante ejemplificación extraída de diversas investigaciones, permite revertir las resistencias iniciales y hasta generar en los estudiantes de Metodología, actitudes de valoración positiva asociadas al descubrimiento de un campo de contenidos diferenciado, en el que el análisis de la realidad,

metodológicamente encuadrado, es decir, científico, mediatiza las relaciones entre teoría y práctica.

Otro elemento que emergió del relevamiento fue la dificultad de los estudiantes de percibirse como sujetos activos de la relación docente-alumno. En ese sentido, depositar en la cátedra y en las características de la materia la mayoría de las dificultades de enseñanza y de aprendizaje recrea y fortalece la desigual relación de poder que se plantea en el aula.

Finalmente, entendemos que resolver en gran medida los problemas de comprensión planteados implica la articulación de la propuesta pedagógico curricular con un proceso serio de práctica de investigación, coherente y de una extensión suficiente como para poder encarar el análisis del aprendizaje de los diversos elementos que configuran la trama de la Metodología, a partir de una permanente interacción entre teoría, práctica y reflexión sobre la práctica. Esto permitiría además una primera construcción del rol del sociólogo como investigador, a partir de un proyecto discutido y analizado sistemáticamente por docentes y alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Caruso, M. y Dussel, I. (1996), De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la Educación Contemporánea, Buenos Aires, Kapelusz.

----------. (1999), La Invención del Aula. Una Genealogía de las formas de enseñar, Buenos Aires, Santillana.

Enriquez, E. (2000). Conferencia ofrecida en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Fernández, L. (1998). Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires, Paidós.

Galtung, J.: (1966). Teoría y Métodos de la investigación social. Buenos Aires, EUDEBA, Tomo I.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M.:(1998) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Moreno, M., Redondo, A., Morales, N., Jontef, E. y Torres Salazar, M. (2003). La enseñanza de Metodología de la investigación: el caso de las unidades de análisis en Lago, S. et al. (comp.) En torno de las Metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos, Buenos Aires, Editorial Proa XXI.

Silva, T.T. da:(1995). Escuela, conocimiento y currículum. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Stenhouse, L.: (1987) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.