

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

Construcción de significados y sentidos en la enseñanza y el aprendizaje de la Metodología de la Investigación Social (M.I.S).

Dra. Dora. Dora Luján Coria.

Cita:

Dra. Dora. Dora Luján Coria (2004). *Construcción de significados y sentidos en la enseñanza y el aprendizaje de la Metodología de la Investigación Social (M.I.S)*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/444>

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>.

Construcción de significados y sentidos en la enseñanza y el aprendizaje de la Metodología de la Investigación Social (M.I.S).

Dra. Dora. Dora Luján Coria

Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro.

kucoria@fibertel.com.ar

1-Presentación

En el marco de la Línea de Investigación: “ *la construcción de significados desde la enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación social*”(M.I.S.), radicada en el Programa de investigación Educación y Comunicación (E_EDUCOM) de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro, se desarrolla desde el año 2000 un proceso colectivo de investigación, con la participación de profesores, auxiliares docentes y alumnos que vienen explorando, describiendo e interpretando las estrategias de aprendizaje como indicadores del pasaje del *sujeto de aprendizaje al de sujeto epistémico*. El objetivo de esta línea de trabajo, es comprender la articulación entre comunicación y enseñanza-aprendizaje como así mismo el de diseñar estrategias didácticas adecuadas a los nuevos perfiles de los estudiantes de Comunicación Social y otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

Mediante la aplicación de diferentes instrumentos, hemos podido reconstruir el impacto que nuestra propuesta de enseñanza de la metodología produce en los estudiantes, de qué manera se instala en ellos conflictos cognitivos y qué respuestas genera en nosotros la diversidad de estrategias de aprendizaje de los alumnos, sus teorías implícitas y explícitas, sus experiencias previas en

investigación, y el inter juego entre los sentidos y los significados construidos a partir de ellas.

Sabemos que nada de esto, teorías y experiencias, se presentan a priori y con una ordenación jerárquica de conceptos y proposiciones, sino que hay mediaciones para articularlas y sistematizadas y desde allí comprender sus sentidos y producir significados.

Este proceso esta mediado por algún tipo de organizador que será necesario hacer explícito a partir de la descripción, el análisis y la comprensión tanto de las estrategias de enseñanza como de las estrategias de aprendizaje.

En otras oportunidades, hemos presentado los resultados del análisis de *autobiográficas “ escolares” producidas por* alumnos, encuestas y entrevistas que los estudiantes cursantes de la materia realizan a los compañeros que ya cursaron las metodologías. Mediante esta información comparamos los sentidos previos dados al campo disciplinar y los significados construidos posteriores a sus cursadas.

De esta manera, la cátedra *resignifica* sus propias configuraciones didáctico-pedagógicas y redefine procesualmente sus propuestas áulicas.

La investigación en cuestión, también presenta momentos de *“ investigación acción”* y se constituye a sí misma como un dispositivo para el ejercicio metacognitivo tanto de los estudiantes como del equipo docente.

En esta oportunidad queremos presentar , por un lado una síntesis que de cuenta del dispositivo diseñado por la cátedra (microestrategias de enseñanza) y por otro lado los resultados de un trabajo realizado por los estudiantes que cursaron la asignatura en el segundo cuatrimestre 2003 y que exploraron las estrategias

cognitivas (microestrategias de aprendizajes) de la totalidad de los alumnos que entre el año 2000 y el primer cuatrimestre de 2003 cursaron las metodologías I y II en la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN).

Quizá sea interesante agregar que en este segundo cuatrimestre de 2004, se inicia una segunda etapa de la investigación cuyo objetivo específico es la comparación de experiencias de aprendizajes en alumnos de las facultades de Humanidades y Derecho de UNICEN, que también comparten equipos docentes coordinados por la profesora Coria.

2-Breves consideraciones teóricas

La investigación al centrarse en primera instancia en el aprendizaje del estudiante, resalta la actividad constructiva del mismo y las estrategias de aprendizaje (mediadores internos) con los que enfrenta su formación profesional. Ello no supone desconocer el papel decisivo que juega el profesor (mediador externo) y el contexto en el cual el proceso de aprendizaje se despliega; es esto, y también es reconocer plenamente la tríada interactiva (alumno - docente - contenido) pero en este caso, desde la significación que le otorga el alumno.

También debemos tener en cuenta, la constitución académica y el estatuto de lo que se denomina “ciencias de la comunicación”, puesto que ambos factores son relevantes en la medida en que conforman el contexto disciplinar de los estudiantes que hemos incluido en el universo de análisis. La formación en Comunicación Social, y las prácticas investigativas en ese área disciplinar, presenta rasgos propios que le otorgan una particular complejidad. Entre ellos :

- 1) la relativa indefinición de los “límites” -y por lo tanto del “dominio”- que

circunscribirían a los procesos /prácticas de comunicación - de alguna manera el objeto de estudio-; 2) el carácter trans e interdisciplinario que corresponde a su abordaje.

En este sentido, Aníbal Ford , advierte que existe un problema vinculado a “la pertenencia y apoyatura epistemológica de lo que se enseña”, puesto que el estado de la cuestión de la enseñanza-aprendizaje y el grado de desarrollo de los estudios en comunicación, definen a ésta como “campo en formación”

Es desde esta perspectiva que sostenemos que las estrategias de aprendizaje, ahora sí en general, son un tipo específico de conocimiento para manejar y regular la propia actividad de aprendizaje, tendiente a mejorar las competencias del sujeto en su proceso de formación académica y profesional .

En consecuencia, los significados que el alumno construya en torno a ellas determinará las maneras en que se produce su pasaje de *sujeto de aprendizaje a sujeto epistémico*.

La adquisición o cambios resultantes del aprendizaje (ya sean teorías implícitas, actitudes, representaciones sociales o conceptos adquiridos) necesitan de procesos de reflexión y toma de conciencia sobre el propio mecanismo cognitivo.

Es desde los mecanismos de este pasaje que es central indagar acerca de cuáles son los marcos interpretativos sobre los que se asientan las estrategias de los estudiantes, puesto que es un acceso privilegiado a la comprensión de las formas que asume el doble procedimiento intelectual implicado: apropiarse de los contenidos teórico-operativos específicos, y auto-reflexionar sobre las condiciones de esa apropiación.

Así es que se refuerza el concepto de que tanto el conocimiento explícito de las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje, posibilitan alcanzar un estado de reflexión que sería deseable influyesen decididamente en enseñantes y aprendientes, para la selección y planificación de los procesos didáctico-pedagógicos.

Si los estudiantes piensan su propia lógica de producción, si reflexionan sobre los productos de sus propios procesos intelectuales, y quedan habilitadas las condiciones para objetivar sus procesos de aprendizaje.

A esta altura del desarrollo de nuestras consideraciones es necesario que recordemos que si por *significado* se define lo que descarta subjetividad – esto es, inaugurar la actitud científica- y por *sentido* lo que incluye el modo en que el sujeto vivencia el significado, reconocemos una dicotomía que de hecho encierra los antagónicos *objeto\ sujeto*.

Y en este punto, para nosotros, se impone un interrogante que pareciera una disquisición o una extrapolación errática, pero que insistimos en formularlo ya que consideramos que es subyacente a todo proceso de construcción de significados, al menos cuando esa construcción se realiza asociada a la formación académica y profesional de los estudiantes.

Nos referimos a interrogación sobre la incertidumbre ético-epistemológica, Interrogación que surge porque enseñamos y aprendemos en el marco de la *educación superior*, (y del sistema científico-técnico) con sus estrategias y patrones de producción de conocimiento que se expresan en un discurso que le es propio y además ofrece una doble dimensión. El discurso académico que enuncia los principios de legitimación del [los] paradigma [s] y signa los fundamentos del

modelo explicativo y, que además orienta las practicas profesionales. El discurso científico que se expresa enunciando los principios de producción y validación del conocimiento científico a partir de los criterios de demostración y testeo. En este segundo sentido la pluralidad de actores –investigadores, docentes, alumnos necesitan validarse por recurso a procedimientos (métodos), modelos interpretativos(teorías) y capacidad de transferencia.(tecnología).

Este discurso desagregado en sus dos formas de expresión pero constituyendo una unidad cuando se instala en el ámbito de la educación superior [científica] parece ser un nexo posible entre sentidos y significados..

El receptor de ambas dimensiones del discurso , es decir el estudiante, el profesional en capacitación, el investigador ,se valen de este discurso para pasar de los procesos de subjetivación a los procesos de objetivación.

Constituirse en *sujeto epistémico* es alcanzar el transito desde una lógica que se fundamenta en los sentidos de los *objetos* y las cosas (los sentidos de la vida social) a otra lógica que descansa en los significados de los *objetos* expresados en un lenguaje técnico. Este proceso de transitar de los sentidos a los significados se materializa en los aprendizajes y las rutinas académicas.

El pasaje de la lógica de sentidos a la lógica de significados alcanza su punto culminante en la posibilidad de desubjetivación del investigador-docente-alumno y la centración en el objeto –proceso de objetivación-

No por obvio puedo omitir decir, que estos procesos, si bien conciernen a sujetos particulares, no se dan sino en el Inter. juego de las necesidades sociales, los patrones cognitivos[científico-técnicos] y las estrategias institucionales de la educación superior.

De otra manera podría decir que la educación superior es equivalente a un *dispositivo* cuya línea de fuerza pasa por las reglas de producción del conocimiento científicamente válido, por los criterios mediante los cuales se definen los roles de los actores en las diferentes instancias del proceso de producción científico-técnico (científicos, estudiantes, investigadores, profesores, profesionales, técnicos)

3-La voz de los estudiantes

Con los resultados de su exploración acerca de las microestrategias de aprendizaje, (estudio cuanti-cualitativo), los estudiantes formularon proposiciones, indicadores de los procesos de construcción de significados en sus aprendizajes de la M.I.S.

La relectura y los resúmenes son los métodos de estudio más utilizados por los alumnos.

"[...] Yo hago una primera lectura, después subrayo, hago resumen de eso, y generalmente hago cuadro sinóptico, comparo un autor con el otro. Me preparé para leer el texto una vez. Pero como paralelamente estábamos produciendo yo tuve que buscar al autor adentro, no me alcanzaba con lo subrayado, tuve que leer muchas veces lo no subrayado y me parece que eso era esencialmente en lo que yo digo que fue un cambio interesante".(M.J., Entrevista 7)

Los cursantes tienden a consultar a los ayudantes alumnos.

Esta tendencia se encuentra vinculada con la relación cotidiana de pares entre cursantes y ayudantes alumnos. Influye también que los ayudantes sean residentes en la ciudad.

"[...] Cuando charlé con los compañeros que son ayudantes alumnos. Lo hice en

relación más que nada a ciertos aspectos que yo estaba tratando con cierto grado de dificultad de llegar a aplicar, un poquito para ver ellos, habiendo ellos estado en la misma situación que yo, cómo ellos lo habían vivido, cómo ellos lo habían aplicado, un poco para apoyar mis experiencias". (J.M., Entrevista 3)

Los alumnos instalan espacios de consulta informales.

Si bien los alumnos no utilizan frecuentemente los espacios de consulta instituidos, instalan espacios informales, tales como la consulta en pasillos o en la propia casa de los ayudantes. Una de las razones es la practicidad, ya que los alumnos aprovechan los horarios que deben asistir a la facultad para cursar materias y consultan a los ayudantes que están cursando las mismas u otras materias en esos horarios.

"[...] Yo todas las veces que me lo encontré a Gastón en el pasillo charlábamos de la materia. Si bien no hubo utilización de los horarios de consulta concretamente. Siempre estuve del algún modo consultando con los chicos, con Cecilia Zampatti también, siempre de modo muy informal". (M.J., Entrevista 7)

Con respecto a los espacios de consulta formales una alumna plantea: *"[...] No los utilicé mucho, porque me daba miedo. Porque no sabía bien lo que tenía que preguntar. Me sentía una tarada, pensaba que lo que no entendía debería ser una pavada, que lo tenía que encontrar yo". (M.J., Entrevista 7)*

La consulta intragrupal facilita la comprensión de actividades y contenidos, como así también la resolución de problemáticas individuales.

Este tipo de consulta está vinculada, en primer lugar, con la optimización de las producciones, a partir de la practicidad del contacto grupal. En segundo lugar, la construcción grupal de conocimientos permite lograr síntesis y abordajes críticos.

Por último, la consulta intragrupal implica una relación horizontal.

"[...] Después las otras consultas las hice con mis compañeros de grupo que esa es otra de las formas en que vos despejás las dudas, porque por ahí no te animás a ir con los profesores de los teóricos, según la relación que tengas con los prácticos, pero sí, las despejábamos en grupo". (C.P. Entrevista 1)

"[...] Nos reuníamos para hacer el trabajo que teníamos que hacer con Gastón, que era el tema de la guerra, y ahí quedaban unos minutos y nos comentábamos qué habíamos hecho cada una de nosotras. (...) Si, el grupo ayudó mucho porque, bueno, en principio ya te digo las tres estábamos iguales pero después cada una fue desenredando la lana y bueno, cada una fue aportando su granito de arena y así es como salimos adelante". (O.A., Entrevista 5)

Los alumnos tienen dificultades para articular las clases teóricas y las prácticas.

"[...] Inicialmente me costó y bastante. me inquietaba porque, me acuerdo de la primera y segunda clase de los teóricos, se dijo 'no hay cosas separadas, es todo una', entonces yo dije 'a la pelota'. Después pude ver las relaciones que había, digamos, fue parte del proceso". (J.M., Entrevista 3)

"[...] El primer día lo veía como todo oscuro la materia, claro, no sé de que se trata, inclusive me pareció que la materia se dividía en tres partes, teórico, práctico y por otro lado algo relacionado al teórico-práctico. Pero después me fui dando cuenta de que no era así, que todo se relacionaba". (O.A., Entrevista 5)

La articulación entre teóricos y prácticos se hace posible principalmente a partir de las producciones y de las consultas tanto intrgrupales como a los ayudantes alumnos.

A pesar de las dificultades reconocidas por los alumnos para lograr dicha articulación, algunos reconocen haber establecido relaciones a partir de actividades concretas hacia la segunda mitad del cuatrimestre.

"[...] Me ayudaron mucho las charlas con los compañeros, con los chicos, con los ayudantes".

"[...] Eran como dos cosas que no podía unir. Hasta ese primer coloquio que es la segunda evaluación que se hacía desde los prácticos, en donde una tiene que preparar un problema científico, exponer la hipótesis, es decir, toda la segunda parte de la materia en términos orales. Eso me llevó a una investigación de tema y justo ese momento coincidió que estábamos reescribiendo el primer trabajo que hicimos con la cátedra. [...] La reelaboración de ese documento es lo que me permitió cerrar lo que venía trabajando en los teóricos y los prácticos, porque ahí entendí que todas las herramientas que se daban en los prácticos era justamente prepararnos para algún momento estar en condiciones de encarar una investigación". (M.J., Entrevista 7)

4- Las respuestas de la cátedra

Trataré de recuperar y sintetizar mi experiencia como profesora de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales y el trabajo compartido con diversos equipos de cátedra.

Para ello centraré la mirada en uno de los ejes temáticos claves: el proceso de planificación de la investigación social y las tareas vinculadas a su *diseño*.

Temáticas que no solo atañen a los contenidos mínimos curriculares, sino que se constituyen en insumos de actividades que los estudiantes deben desarrollar en el taller de tesis, *ad referendum* de los requisitos de graduación.

Desde esa perspectiva, consideraré al *Diseño de Investigación* desde dos aspectos: a) como *dispositivo*, para optimizar el proceso didáctico en sus dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. b) como *instrumento*, de formalización de la planificación de la investigación social.

Subyace desde esta óptica, la noción de *diseño como dispositivo*, que luego va a articularse con una perspectiva específica de la enseñanza y el aprendizaje de la MIS, por lo cual pondré especial atención en las cuestiones básicas de orden *metodológico y epistemológico* que considero determinan y fundamentan una planificación y producción científicamente válida.

Diseño como dispositivo en clave didáctico-pedagógica: en tanto identifico el *diseño de investigación* como un *dispositivo* de enseñanza, aprendizaje y evaluación, es necesario que plantee a qué le asigno el carácter de *dispositivo* en el marco de mi propuesta.

La noción de *dispositivo* alude en sí misma a más de un significado, y si bien no es éste el espacio para desarrollar la genealogía del término, es interesante decir que eludo uno de los usos más difundidos del concepto *dispositivo* en tanto vinculado a “la vigilancia [...] de los maestros de escuela [...] y que porque ejercen poder, tiene la posibilidad no solo de vigilar sino también de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigilan” (Foucault, M. 1986, 100).

Por ello, al utilizar dicho término en el marco de la enseñanza de la MIS, no me posiciono en una única racionalidad —*la del profesor*— sino en una trayectoria cognitiva, reflexiva y crítica, que involucra al *estudiante* de manera activa. Una trayectoria que además favorezca *pensar-se* como futuro profesional de las ciencias sociales.

La *producción de diseño* como estrategia de enseñanza y aprendizaje encontró sus primeras manifestaciones en la experiencia de la Bauhaus, bajo la dirección de W. Gropius (1935) y dicho *dispositivo* permitió a partir de su programa pedagógico, el cruce entre la creación, la técnica, el arte y la política (Benjamín, W. 1986), dimensiones en absoluto ajenas a las ciencias sociales. Trabajar con este instrumento metodológico agrega algo *más* a las estrategias de enseñanza, esto es una remisión directa al sentido *cooperativo* de la producción y a la comprensión de que *diseñar no es copiar*—reproduciendo conceptos y procedimientos mecánicamente—, por el contrario requiere de los estudiantes revisión teórica de los enfoques disciplinares, pertinente aplicación de los instrumentos metodológicos y un no menos complejo proceso de decisión.

Diseñar no es copiar, supone también reflexionar con los estudiantes acerca de que esta tarea nos enfrenta permanentemente a instancias de ruptura epistemológica (Bachelard, G. 1989) que ponen en juego tensiones entre los procesos de objetivación y subjetivación, instancias de mediatización entre lo conocido y la reflexión crítica (Bourdieu, P. [et al.]. 1973).

En este sentido, hay una emergencia de la interrogación, sea en dirección al corpus de conocimientos preexistentes —capital de cada estudiante— sea en relación a la posibilidad de formular respuestas tentativas en *clave de investigación*, intentando dar cuenta, tanto de las singularidades de los hechos sociales (construcción de sentidos) como de los datos expresados en totalidades objetivadas (construcción de conocimiento científicamente válido).

Desde esta perspectiva, se espera que el proceso de aprendizaje de la MIS produzca en los estudiantes conflictos cognitivos de naturaleza científica, que les faciliten un paso decisivo en la búsqueda de articulaciones entre las teorías, los hechos sociales y los modos de investigarlos.

Para posibilitar que los estudiantes alcancen las mencionadas articulaciones en el proceso de aprendizaje de la MICS, el *dispositivo diseño* se propone como un mediador en la actualización de saberes y conocimientos. Su elaboración comprende una red de sentidos y significados que estarán implícitos en el producto alcanzado, tanto en la planificación como en los resultados de la investigación.

El *dispositivo diseño* entonces, es un recurso fuertemente ligado a la posibilidad de que los estudiantes puedan interpretar procesos, categorías teóricas, procedimientos metodológicos, alejándose así de su sentido rígidamente normativo, para convertirse en un recurso heurístico.

Es un instrumento didáctico-pedagógico, pero también un recurso *comunicacional* mediante el cual cada alumno puede transmitir la perspectiva de su trabajo y discutirla con sus compañeros.

En el proceso de transposición didáctica es necesario diferenciar las cuestiones del *oficio de investigador* de las de la enseñanza y el aprendizaje, con esto quiero decir que el uso del *diseño* en sentido estricto remite a problemáticas específicas e insoslayables de índole metodológica, como así también a perspectivas o enfoques derivados de los paradigmas vigentes en ciencias sociales.

Es así que al abordar la enseñanza de las cuestiones propias del diseño de investigación en ciencias sociales y en torno de las decisiones en el proceso de planificación, hay dos dimensiones a tener en cuenta, que denominaré respectivamente: de los *núcleos duros* y de los *núcleos blandos* del diseño.

Este recurso de *núcleos duros y blandos* nos ayuda en la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje de la MICS a introducir a los estudiantes en la complejidad de la materia. Complejidad que se expresa en giros y especificidades terminológicas propias de la metodología de la investigación, en la lógica de la formulación de los diferentes ítem del diseño y en la necesidad de la fundamentación teórica y metodológica, de las decisiones adoptadas en materia de investigación.

Los *núcleos duros* del diseño —estén o no explicitados en el plan de investigación— son aquellos que delimitan y hacen posible el abordaje del campo empírico y/o documental que se interpela, y se corresponden con las díadas pregunta/respuestas, objetivos/recursos, marco teórico/metodología.

Se trate de diseños predispuestos —al estilo de los diseños propios de enfoques cuantitativos— o de diseños pospuestos —flexibles, comunes a los enfoques cualitativos— se planifique en clave de formatos estandarizados, o de acuerdo con las emergencias del campo, en toda investigación social aparece *explícita o implícitamente* el tratamiento de las mencionadas díadas.

En este sentido el *diseño* es un producto concreto, que independientemente de su formato o soporte, configura el plan de trabajo de todo investigador social.

En cuanto a los *núcleos blandos del diseño*, están constituidos por las decisiones singulares que ha tomado el investigador en relación con la

delimitación de su campo de estudio, a las modalidades de abordaje y su adscripción a enfoques teóricos.

Los denomino *blandos*, no porque carezcan de criterios de rigurosidad, sino porque están sujetos a decisiones en las que se expresan la propuesta y los fundamentos del investigador¹.

Cuando se articulan ambos núcleos es oportuno trabajar con los estudiantes la dimensión evaluativa, de los procesos de planificación y de sus productos, tanto en clave de plan –*diseño*– como en clave de datos o resultados alcanzados por la investigación que se está realizando o que ya se ha realizado.

El momento de la articulación de las instancias mencionadas ofrece una oportunidad para trabajar sobre las lógicas implícitas en la tarea de diseñar y para examinar los niveles de coherencia interna del diseño en términos de las formulaciones y de las decisiones teóricas y metodológicas adoptadas.

En esta dirección, el estudiante se remite a la reproducción de procedimientos, pero también encuentra la oportunidad para la revisión teórica. Ambas tareas son propias del proceso de planificación de la investigación social, caracterizada por el cruce necesario entre un marco teórico, una perspectiva metodológica y una realidad a interpelar.

¹ Los estudiantes planifican auxiliados de “orientadores de producción” elaborados por la cátedra. Dichos orientadores son comunes a todos los cursantes de una misma cohorte. Lo interesante a observar por los alumnos es que el producto responde a sus propios intereses, conocimientos previos, conocimientos adquiridos en la cursada de la materia. En consecuencia se diferencia de las producciones de sus compañeros.

El *dispositivo diseño* exhibe así la atribución de articular elementos de diferentes niveles de complejidad, que orientan los ritmos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la MIS.

En otro orden de consideraciones, la puesta en juego del *dispositivo diseño* requiere a su vez de condiciones de enseñanza y aprendizaje apropiadas. Por ejemplo, *el taller* (dispositivo didáctico-pedagógico).

Si bien este espacio reconoce sus orígenes en la universidad del medioevo², más allá de sus cuestiones epocales, *el taller* restituye la idea de relación *personalizada* entre profesores y estudiantes, y también actualiza la concepción de *autogestión cooperativa* del conocimiento.

En el marco de esta propuesta de cátedra, el taller es un espacio institucionalizado, en el que se propone a los alumnos poner en ‘*blanco y negro*’ los conceptos, las operaciones y las técnicas, que en suma constituyen los contenidos básicos de la materia.

En cuanto al *diseño como indicador de evaluación*, cobra valor como instrumento adecuado para interpelar la lógica de producción científica en ciencias sociales, sus instancias de planificación y producción de información – científicamente válida– es un indicador sensible y específico para evaluar el aprendizaje, tanto desde la perspectiva procesual (construcción del diseño) como desde la perspectiva del producto (plan de investigación).

En las *instancias de producción* [espacio de trabajos prácticos con estrategias de taller] los estudiantes revisan conceptos teóricos, seleccionan técnicas y

² Recordemos que en la modernidad se devalúan las modalidades “no academicistas” de enseñanza a nivel superior y que hasta hoy se conservan estrategias magistrocéntricas de enseñanza.

procedimientos, examinar las diferentes instancias de validación del proceso de planificación. De esta manera se puede evaluar no sólo el conocimiento conceptual, sino también la capacidad de aplicación de los contenidos curriculares de la asignatura.

En cuanto al *producto* [espacios específicos de la evaluación] indicará el nivel alcanzado por cada estudiante en relación con los objetivos propuestos por la cátedra.

Las instancias de evaluación presentan momentos *auto evaluativos* y *coevaluativos* entre los estudiantes de un mismo curso, estrategia que refuerza la reflexión crítica y la disposición para el intercambio entre pares.

Diseño como instrumento para la planificación de la investigación social:³ La polisemia del término *diseño* amerita detenerse en al menos una de sus acepciones⁴, aquella que da cuenta de la lógica del proceso de investigación científicamente válida.

El *diseño* se presenta a los estudiantes como la posibilidad de obtener un producto *tangible* del proceso de planificación de la investigación científica, producto en el que se inscriben diferentes lógicas, lógicas expresadas en las dimensiones propias del conocimiento científico, en el abordaje de la complejidad de las problemáticas sociales.

Intento decir que el *diseño* como instrumento para la planificación facilita tanto la presentación (*estrategia de enseñanza*) como la integración (*estrategia de aprendizaje*) de los diferentes planos que conforman el conocimiento científico.

³ El desarrollo del tema está pensado en la perspectiva de una clase teórica con objetivos de integración.

⁴ La polisemia del término *diseño* lo he analizado en un documento de cátedra que actualizo a propósito de las reflexiones presentes.

Esto es reconocer que los conceptos y los procedimientos, las teorías y los métodos, se implican mutuamente al momento de trazar el plan de investigación.

Significa que en el proceso de planificación y en el producto alcanzado se ha buscado tanto la *adecuación metodológica* en relación con la problemática estudiada como la *coherencia* en la dimensión conceptual, claves una y otra para que la investigación sea científicamente válida.

Pero hay un orden de consideraciones que se deberán tener en cuenta *a priori* de este momento de síntesis, en primer lugar conocer la lógica del proceso de planificación, esto es cómo se plasma en los ítems del diseño (proceso/producto), luego examinar cada momento del producto en la perspectiva de la factibilidad, la evaluación de recursos (humanos, tecnológicos, de infraestructura) y por último de la accesibilidad a las fuentes y de la disponibilidad de tiempo.

Simultáneamente se tendrán que considerar cuestiones vinculadas con las formulaciones centrales del plan de investigación y sus controles de coherencia y pertinencia con relación a problema-hipótesis / objetivos-alcances / marco teórico-metodología.

Por otro lado, y en el nivel del tratamiento de la información y de la producción de datos, será necesario trabajar sobre los conceptos que remiten a los criterios de *validez interna* y *validez externa*; a los de *validez* y *fiabilidad* para desde ellos examinar los argumentos de las diferentes posturas metodológicas.

Así es que por extensión será necesario instalar la discusión con relación a las características propias de la investigación social. Sea este abordaje, desde un

punto de vista metodológico de convergencia o divergencia, sea desde la perspectiva disciplinar o interdisciplinar, sea inclusive desde el paradigma de la complejidad.

Desde el enfoque *cuantitativo* se tendrán que considerar tanto el criterio de *validez interna*, en el que predomina el examen sobre las relaciones entre variables, como el criterio de *validez externa*, desde el que se determina la capacidad de generalización que ofrecen los datos producidos por la investigación.

Desde el enfoque *cualitativo*, las consideraciones girarán en torno de los criterios de credibilidad, transferibilidad y dependibilidad.

El primero, evaluado a partir del uso y explicitación de recursos técnicos; el segundo, vinculado al muestreo teórico, y el tercero, en relación con la disponibilidad pública de las fuentes utilizadas por el investigador.

Desde el punto de vista *didáctico*, este momento de la enseñanza⁵ ofrece una oportunidad para que el estudiante recupere sus conocimientos de estadística y revise las problemáticas teóricas y metodológicas, derivadas de la polémica entre inductivistas y deductivistas.

Finalmente, en este nivel de tratamiento será interesante trabajar con los alumnos la correspondencia de criterios de los enfoques antes mencionados .

Bibliografía

Bartomeau, M et al. (1992): "Epistemología o fantasía" –drama de la pedagogía
México, UPN

⁵ Es una estrategia de cátedra relacionar los contenidos programáticos con otras materias del plan de estudios tanto en sentido vertical como horizontal .

Castellani, D. (2000): *El análisis de discurso*. Olavarría: FACSO. UNICEN

Cereijido, M. (1997): *Por qué no tenemos ciencia*. México: Siglo XXI.

Coria, D.L. (2001): Metodología: ¿es más que una palabra En IV Edicom, Montevideo, (Coria, Kuky, 2001)

Coria, D.L. y Sanahuja, S. "Construyendo significados con las metodologías" Ponencia Congreso ALAIC Santa Cruz de la Sierra Bolivia 2000

Bachelard, G. (1989): *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.

Benjamín, W. (1986): *Obras escogidas: magia y técnica, arte y política*. Ediciones San Pablo.

Funtowicz, S.; Ravetz, J. R. (1993): *Epistemología política: ciencia con la gente*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ford, Aníbal. (1995): Entrevista publicada en *Causas y Azares: los lenguajes de la cultura y la comunicación en (la) crisis*, Buenos Aires, Año II, N° 3: 35

Kaplun, G. (2001): "Tecnologías : diálogos y monólogos " Ponencia en IV Jornadas Nacionales de Comunicación y Educación, Olavarría.

Sanahuja, S. (2001) : Procesos Pedagógicos en la Enseñanza Universitaria, en Talleres de las IV Jornadas Nacionales de Comunicación y Educación, Olavarría.

Testa, M. (1997): *Saber en salud: la construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Lugar Ediciones.

