XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Enseñar Metodología de la Investigación en el nivel secundario: análisis de una experiencia.

Dara Paula Costas.

Cita:

Dara Paula Costas (2023). *Enseñar Metodología de la Investigación en el nivel secundario: análisis de una experiencia. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/38



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

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*.

Dara Paula Costas (FSOC-UBA)

dpcostas89@gmail.com

Enseñar Metodología de la Investigación en el nivel secundario: análisis de una experiencia

Resumen

En la presente ponencia se aborda una experiencia de enseñanza de Metodología de la Investigación en el nivel secundario, llevada a cabo desde el 2013 a la actualidad. En este caso, la materia forma parte de la oferta extracurricular, para 4to, 5to y 6to año, de una institución privada ubicada en Monte Chingolo, Provincia de Buenos Aires. Se analizan las particularidades que asume su dictado en el último año del nivel, en tanto el mismo se realiza en un formato taller que recupera lo trabajado en los años anteriores, para la realización de una tesina de investigación que debe aprobarse y defenderse oralmente, como condición ineludible para el egreso del secundario. Para ello, se presentan las estrategias de enseñanza llevadas a cabo en las clases semanales de la materia, a las que asiste obligatoriamente la totalidad del curso, así como también las relaciones pedagógicas que se construyen en el espacio de tutorías, al que el estudiantado puede concurrir voluntariamente para avanzar y consultar dudas sobre su trabajo. Asimismo, a partir de la experiencia transcurrida se busca dar cuenta de los desafíos y resultados de esta propuesta, que si bien asume las características particulares mencionadas, puede servir de puntapié para el trabajo en espacios curriculares como Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales, de la Orientación de Ciencias Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

1) Introducción

En la presente ponencia se aborda una experiencia de enseñanza de Metodología de la Investigación en el nivel secundario, llevada a cabo desde el 2013 a la actualidad. En este caso, la materia forma parte de la oferta extracurricular, para 4to, 5to y 6to año, de una institución privada ubicada en Monte Chingolo, Provincia de Buenos Aires. Este colegio ofrece dos orientaciones para el ciclo superior: Economía y Administración y Arte. Ambas cuentan con materias para realizar proyectos (Proyectos organizacionales y Proyecto de producción en artes visuales), pero ninguna de ellas contempla estrictamente la enseñanza de Metodología de la Investigación. Así, la incorporación de esta última como materia

extracurricular fue una decisión de la institución para fortalecer su Proyecto Institucional y cuenta con el aval de la Inspección jurisdiccional. Esta materia tiene una duración de una hora semanal durante cada año del ciclo superior y con la intención de darle un mayor peso institucional, sus calificaciones se articulan con las de la materia Historia de 4° año, Política y ciudadanía de 5° año y Literatura de 6° año. Es decir, la promoción de estas materias depende también del buen desempeño académico en Metodología de la Investigación, ya que se promedian las calificaciones del espacio extracurricular con el curricular que corresponda.

En este trabajo se analizan las particularidades que asume su dictado en el último año del nivel, un formato taller que recupera lo trabajado en los años anteriores. El objetivo de la materia en 6° año es la realización de una tesina de investigación que debe aprobarse y defenderse oralmente, como condición ineludible para el egreso del secundario. Dicha condición tuvo que ser presentada por la institución a la Inspección jurisdiccional quién aprobó la decisión basada en que la producción de textos argumentativos es uno de los objetivos centrales de la materia Literatura, al igual que la defensa oral de un trabajo de tales características. La intención es propiciar un acercamiento a una experiencia real de investigación, aunque por supuesto situada al contexto en el que se lleva cabo. Dicha experiencia no sólo permite mejorar las habilidades de escritura y oratoria mencionadas, sino que en términos de Dhand (1994) promueve el aprendizaje de numerosas destrezas implicadas en el desarrollo del pensamiento crítico, dentro de las que podemos destacar:

- Hacer y responder preguntas aclaratorias
- Comprobar la coherencia interna
- Determinar la validez y confiabilidad de las fuentes
- Distinguir entre hechos y juicios de valor
- Seguir con atención el propio pensamiento
- Determinar si los hechos permiten una generalización

Cabe aclarar que este listado no es exhaustivo y que muchas otras destrezas enumeradas por Dhand (1994) son objeto de enseñanza de este espacio formativo, sin embargo privilegiamos esta selección a los fines de dotar de claridad y coherencia al recorte presentado en este trabajo.

Pues bien, esta experiencia de enseñanza, pero también de aprendizaje, forma parte del corazón del proyecto escolar mencionado. Es decir, no sólo es una iniciativa de la institución, sino que a lo largo de los años muchos estudiantes resaltaron la significatividad de este trayecto formativo en su escolaridad. Esto implicó que a lo largo de los años se

profundizaran y sistematizaran las estrategias de enseñanza llevadas a cabo en este espacio para garantizar que cada vez más estudiantes pudieran culminar la experiencia con más y mejores aprendizajes, y que en consecuencia el trabajo con la tesina, no les obstaculizara la promoción del último año. A continuación detallaremos la propuesta de trabajo, con sus desafíos y resultados para poder reflexionar sobre la misma con mayor detenimiento.

2) ¿Cómo organizar un taller de investigación en el nivel secundario?

Para comenzar a desglosar la metodología del taller en el último año del nivel secundario, es menester volver a aclarar que los estudiantes cuentan con una trayectoria previa en el aprendizaje del uso de herramientas de investigación. En cuarto año cursan *Metodología de la Investigación I*, cuyo programa los introduce en la especificidad de las producciones científicas, sus tipos y especialmente en la formulación de preguntas problema, objetivos, hipótesis y marco teórico. En quinto año, en la materia *Metodología de la Investigación II*, avanzan en el conocimiento de las características del estado de la cuestión y el análisis de datos. La docente que las dicta les ofrece un cronograma de preguntas que se van respondiendo con el transcurso de las clases a partir de la resolución de actividades y explicaciones dialogadas. A modo de ejemplo encontramos que las primeras preguntas del cronograma de 5to año son: *¿Para qué sirve un estado de la cuestión?* y *¿Cómo abordar un texto científico?,* mientras que*: ¿Cómo establecer el alcance y las limitaciones de un dato?* y *¿Por qué es necesaria la contrastación de la información documental?* son dos de las preguntas de la última unidad del mismo año. En términos de Siede (2015), podemos pensarlas como preguntas problematizadoras, que buscan disparar interés en quiénes aprenden involucrándolos directamente en el acercamiento a los contenidos y habilidades que se buscan enseñar.

Así, durante los dos primeros años los estudiantes resuelven actividades semanales o quincenales que les permiten adquirir práctica en las destrezas específicas de la investigación. Poco a poco van acumulando un conjunto de producciones corregidas sobre el mismo o diferentes temas que les permiten ingresar a la cursada de *Metodología de la Investigación III* con una experiencia previa que les facilita desarrollar una tesina breve en el último año del nivel secundario.

Ahora bien, este último año se adopta una propuesta de enseñanza diferente a la de los años anteriores. En tanto, las principales etapas de la investigación ya fueron aprendidas por la mayor parte de los estudiantes, en el último año se trabaja sobre la recuperación de estos aprendizajes previos para profundizarlos y sobre la organización del trabajo necesario para lograr la redacción de una producción propia y su posterior defensa oral. Es por ello,

que las clases se organizan en un formato taller donde se ofrecen las orientaciones necesarias para la escritura de la tesina de investigación y se ponen en común y se corrigen los avances de forma colectiva y personalizada.

Pues bien, formalmente, Metodología de la Investigación III cuenta con dos espacios de dictado de clases diferentes. Una es la clase semanal, de una hora reloj, donde todo el grupo asiste obligatoriamente a desarrollar las actividades arriba mencionadas y otro es el espacio de tutorías al que las y los estudiantes asisten de forma voluntaria o a pedido de la docente cuando se observan dificultades en el aprendizaje. A continuación, desarrollaremos la propuesta llevada a cabo con la generalidad del curso y en el próximo apartado profundizaremos la del espacio de tutorías.

Una de las especificidades de la materia, es que la mayor parte de la producción escrita se realiza por fuera de la hora compartida semanalmente con la totalidad del curso. Si bien la extensión final mínima es de 15 páginas a ser trabajadas durante siete meses, la escritura autónoma de este tipo de género textual aún es un desafío para los estudiantes del último año (al menos en este colegio en particular) y en general concurren ansiosos y expectantes respecto a su propia capacidad de llevarlo a cabo. Por ello, desde el inicio del dictado de la materia, una de las principales preocupaciones fue ofrecer consignas claras y materiales accesibles para facilitar el proceso de escritura. Para evitar que este último resulte abrumador, se dividió la totalidad de la tesina en siete ejercicios, que suponen un recorte de la tarea investigativa que delimita las tareas a llevar a cabo, sin perder complejidad. Como señala Siede (2015), estos recortes son imprescindibles para generar un contrato más claro con los estudiantes respecto a cuál es el objeto de aprendizaje y facilita que lo puedan alcanzar al finalizar el período previsto. Los ejercicios son:

1) Introducción: pregunta problema, hipótesis y fundamentación de la relevancia del tema.
2) Marco teórico y enfoque metodológico.
3) Estado de la cuestión: análisis de un primer texto académico.
4) Estado de la cuestión: análisis de un segundo texto académico.
5) Estado de la cuestión: análisis de un tercer texto académico.
6) Análisis de datos.
7) Conclusión y bibliografía.

Esta selección y secuenciación de contenidos significativos se sustenta en el reconocimiento de los conocimientos previos de los estudiantes, en que permite el recorrido por buena parte de las etapas de una investigación académica y tiene potencialidad didáctica, en tanto habilita su enseñanza a partir de una variedad de recursos y estrategias (Vezub, 1994).

Entonces, a partir de esta división, anualmente se organiza un cronograma de entregas que se les presenta a los estudiantes el primer día de clases. Gracias a este documento, que se encuentra disponible en el aula compartida en *Google Classroom*, las y los estudiantes pueden acceder a los temas que se dictarán semanalmente y a las fechas en las que podrán realizar una primera entrega del ejercicio que corresponda y también a las de una segunda entrega en la que podrán avanzar sobre las correcciones realizadas por la docente la semana anterior. Este cronograma ofrece también la fecha de entrega de las tesinas finalizadas y las semanas dedicadas a las defensas orales de las mismas. Seleccionamos esta estrategia en tanto permite a la vez la presentación del cronograma como instrumento, frecuentemente utilizado en el nivel superior, y dar claridad y sistematicidad a la secuencia a seguir para cumplir con los objetivos de la materia.

En el *Classroom* también cuentan con las consignas de estos siete ejercicios que apuntan tanto a organizar el proceso de trabajo, como a recordarles las pautas de presentación de trabajos escritos y por supuesto, a establecer con claridad los elementos de cada entrega. En este sentido, además de indicar que deben resolver en cada ejercicio y su extensión esperada, todas las consignas comienzan con el recordatorio de volver a leer el ejercicio anterior, trabajar sobre las correcciones, guardar adecuadamente los documentos y respetar los criterios de presentación (tamaño, fuente, márgenes, interlineado, entre otros). Las mismas se presentan en clase y se observan ejemplos de trabajos de años anteriores que permiten tener un primer acercamiento a lo esperado en cada caso.

Así, las primeras clases del año se dirigen a la presentación de estos materiales de trabajo en específico, a la lectura estratégica de investigaciones de años anteriores (que se conservan en formato papel en el colegio) y a la presentación de la forma de entrega que es a través de un documento de texto de Google que permite la edición en simultáneo de estudiantes y docente. También estas primeras clases sirven para que cada uno pueda seleccionar el tema que trabajará durante todo el año, ya que muchas veces sus intereses cambian entre 4to año, cuando comienzan a cursar Metodología, y el último año del nivel. En esta etapa, se apela a dos principales facilitadores del aprendizaje (Davini, 2008): presentar una propuesta de trabajo anual que los convoque y les genere interés e involucrar

los intereses de los estudiantes recordándoles que la investigación debe ser de un tema/problema que los convoque y les interese profundizar y comunicar.

Una vez superada esta etapa inicial, las clases se dedican a orientar la resolución de cada uno de los ejercicios propuestos a partir de la elaboración de algunos elementos sencillos de producir. Por ejemplo, en el caso del primer ejercicio, donde introducen la pregunta problema, la hipótesis y la fundamentación de la relevancia de su recorte temático, es factible que desarrollen estos elementos por separado en unas pocas clases y que luego se puedan corregir sus actividades grupalmente. En estos casos se habilita el uso de teléfonos celulares para que puedan escribir sus avances en el mismo documento de texto en el que escriben su tesina. Cabe destacar, que si bien el colegio cuenta con una sala de informática, la misma cuenta con 12 computadoras que son insuficientes frente a cursos de 30 o incluso 40 estudiantes. Es por este motivo que el trabajo en clase se resuelve en la misma aula donde cursan todas las materias y aquellos que lo desean pueden utilizar sus teléfonos como herramienta.

Pero también, a medida que se avanza en el proceso de escritura, se trabaja sobre la corrección de los ejercicios completos una vez que transcurrió la fecha de entrega. En este caso se busca fomentar un trabajo colaborativo de corrección, ya sea de forma plenaria (proyectando el ejercicio en el pizarrón, ya que el colegio cuenta con esta posibilidad tecnológica), en pequeños grupos o en parejas (desde sus teléfonos celulares o en copias que facilita impresas la docente). En estas instancias se busca enseñar la importancia de trabajar sobre el error, buscando avanzar un poco más en la superación de la vergüenza de ser corregido/a en público y aprender a dar devoluciones al otro/a claras y constructivas.

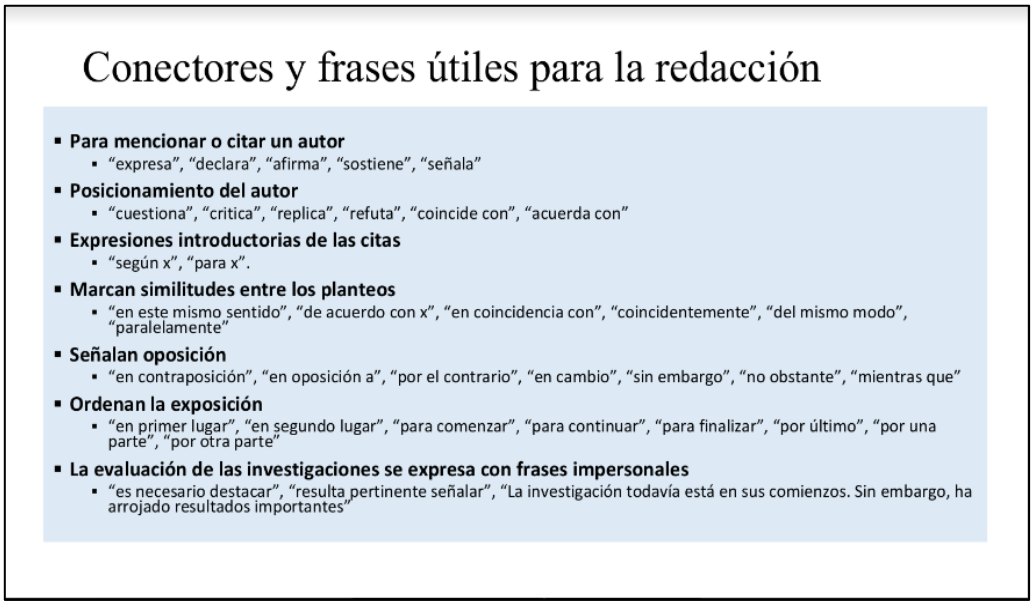
Estas correcciones áulicas son acompañadas de correcciones individuales a cada uno de los trabajos a través del documento de Google. En tanto los estudiantes tienen dos fechas de entrega por ejercicio, en la primera presentan una versión preliminar del trabajo en su mejor versión posible. La primera corrección, por tanto, tiene el objetivo de ayudarlos a detectar errores metodológicos, de redacción y ortográficos. Se coloca una calificación provisoria para ofrecerles un indicador más respecto a su nivel de alcance de los criterios de evaluación. La segunda corrección, apunta a detectar el modo en que trabajaron sobre los errores señalados, a señalar aquellos que quedaron sin abordar y a colocar la calificación final que será considerada en el cierre del cuatrimestre. Aquellas cuestiones pendientes de resolver quedan bajo la responsabilidad de cada estudiante y pueden ser trabajadas en sus hogares o en el espacio de tutorías junto a la docente.

Tanto en las correcciones sincrónicas, que suceden en el aula con el conjunto del grupo o en el espacio de tutorías, y en las asincrónicas, realizadas a través del documento, se

busca facilitar los aprendizajes a partir de la interacción intensa, el apoyo y el seguimiento de forma personalizada y situada (Davini, 2008). Por ello, desde el rol docente se realizan los comentarios a modo de sugerencias o preguntas y se invita al curso al reflexionar y tomar esta estrategia para colaborar con el trabajo del compañero/a cuyo avance se esté analizando.

En cada uno de los ejercicios se busca hacer hincapié sobre lo específico de cada uno de los elementos de una investigación académica buscando detectar que tipo de materiales, organización de la escritura y extensión son necesarios para la producción de esta tesina adaptada a los aprendizajes esperados para esta escuela del nivel medio. Las consignas son precisas en cuanto a su contenido y su secuencia, lo que facilita el trabajo con grupos muy numerosos y los criterios de evaluación, permiten establecer niveles de aprendizaje que facilitan la corrección y la compresión de la misma por parte de las y los estudiantes. En este sentido, algunas etapas se esquematizan más que otras, como es el caso del estado de la cuestión, para colaborar con las dificultades de los grupos con la lectura comprensiva de textos académicos. Por ello, en esta instancia se dividen las entregas para que cuenten con mayor tiempo para su producción y se propone un análisis metodológico de cada texto por separado. Recién cuando culminan el análisis del tercer texto solicitado, se les exige la elaboración de un párrafo integrador que ponga en relación los materiales abordados, para desarrollar esta habilidad y acercarlos al formato que tradicionalmente asume el estado de la cuestión en una investigación. Incluso a medida que transcurre el proceso de trabajo con esta etapa, se explican y ofrecen materiales de soporte como el que se presenta a continuación para guiar el proceso de escritura:

Imagen 1: recurso para guiar la redacción



Como otro ejemplo de transposición didáctica, necesaria para facilitar el aprendizaje de la tarea investigativa, encontramos la elaboración del marco teórico, que se secuencia en una serie de etapas para facilitar su comprensión y redacción. En primer lugar, se propone como actividad que identifiquen en su ejercicio introductorio los conceptos centrales para su investigación y que evalúen si es necesario incorporar algún otro que todavía no hayan utilizado. En segundo lugar, se los invita a elaborar un mapa conceptual que ordene los vínculos entre los conceptos a partir de su ubicación espacial y el uso de conectores lógicos. En tercer lugar, se recupera lo trabajado años anteriores sobre la fiabilidad y pertinencia de la información y se los acompaña en la búsqueda de fuentes para definir cada uno de los conceptos seleccionados. Luego, se los invita a revisar el mapa conceptual y a utilizarlo como herramienta para la escritura de un marco teórico que no sólo defina conceptos, sino que muestre los vínculos que tienen entre sí. Para ello, en paralelo, se les recuerda releer los ejemplos de tesinas de otros años que los acompañan permanentemente en el proceso de escritura.

Asimismo, como facilitadores del aprendizaje, a lo largo de las clases se incorporan materiales de trabajo complementarios, como organizadores de texto realizados en Canva para acompañar breves explicaciones teóricas, guías específicas para analizar imágenes y videos, un ejemplo de tesina con comentarios que analizan cada uno de sus elementos y videos explicativos de los ejercicios que pueden ser recuperados por quienes estuvieron ausentes o quienes necesitan repasar la explicación ofrecida en clase.

Pues bien, hacia finales del mes de septiembre o principios de octubre, el grupo debe entregar su tesina finalizada, con las correcciones incorporadas durante el proceso de trabajo y aquellas que pudieron resolver en la instancia de revisión final. Para dicha instancia se trabaja con un soporte en Canva que les recuerda criterios básicos de revisión de contenido, la utilización criterios de evaluación para la autocorrección previa a la entrega y organización para poder hacerlo en tiempo y forma. Incluso, el mismo día de la entrega se los invita a revisar las hojas impresas para poder detectar posibles errores de impresión u olvidos.

Imagen 2: recurso para el proceso de revisión final



En las semanas previas a las defensas orales, los estudiantes reciben sus tesinas corregidas y los comentarios que indican los niveles alcanzados de los criterios de evaluación que se encuentran disponibles en la llamada hoja de corrección. En el caso en que se encuentren desaprobadas se les asigna una nueva fecha de entrega. En este punto cabe aclarar, que si bien se trabaja con una evaluación criterial, los niveles de aprendizaje no se sistematizan estructuradamente en una grilla (López Facal, 1994). Asimismo, no se aprueban tesinas cuyos resultados demuestren un nivel de aprendizaje de baja intensidad, sino que en el caso en que el/la estudiante no haya podido dar cuenta del aprendizaje de habilidades vinculadas con la comprensión, la transferibilidad y la autonomía, propias de los aprendizajes de mediana y alta intensidad (Davini, 2008), se lo/la insta a seguir desarrollándolas en el período de intensificación de diciembre y/o febrero.

A lo largo del año, se incorporan algunas instancias de mesa redonda para compartir avances de investigación con la intención de que cada estudiante pueda ejercitar la presentación oral clara y breve de los elementos principales de su tesina. Pero hacia fin del ciclo lectivo, se intensifica la preparación para la defensa oral y la realización del soporte audiovisual que la acompañará. Para ello se presenta al grupo los criterios de evaluación de

dicha instancia y ejemplos de soportes de otros años. Cabe destacar que las y los estudiantes de 6to año, durante el año anterior, es decir en 5to, ocupan el rol de jurados de las tesinas presentadas por el 6to que corresponde al ciclo lectivo. Está dinámica se reitera año a año con la intención de articular el trabajo de los diferentes años de la materia Metodología y en tanto brinda la oportunidad de un primer acercamiento a la instancia de defensa que a priori a muchos/as estudiantes les genera nervios e incomodidad. Nuevamente, se apela a recuperar prácticas reales del ámbito académico, aunque por supuesto adaptadas a las necesidades de esta situación de aprendizaje.

Otro elemento importante de la organización de las defensas orales es el armado de mesas temáticas, que llevan a cabo los propios estudiantes con supervisión de la docente y la elección del título de la mesa. También se los invita a organizar la secuencia de exposiciones a partir de sus propias necesidades e intereses. Si bien, año a año, las temáticas pueden ser fácilmente agrupadas, en tanto la mayoría recoge preocupaciones específicas de la coyuntura más general o juvenil, es un ejercicio interesante de resolución de problemas cuando deben incorporar a un grupo de exposiciones aquellas que recogen intereses diferentes y no parecen relacionarse con las demás a simple vista.

Una vez resuelta esta etapa, la docente consensua con el curso las fechas asignadas a las defensas de modo tal que en franjas horarias de dos horas no expongan más de seis estudiantes. En cada instancia, a la que asisten sus compañeros, estudiantes de quinto año, docentes, directivos y las familias que lo deseen, los expositores se sientan en unas mesas dispuestas al costado de la pantalla donde se proyectarán los soportes. Cada uno cuenta con diez minutos para exponer los aspectos más destacados de su exposición y luego reciben preguntas del público durante cinco minutos a las que deben responder a partir de la producción escrita realizada. Esto estimula no sólo la capacidad del propio/a estudiante de explicar otros elementos de su investigación dando respuestas a preguntas espontáneas, sino también la escucha activa del público oyente. Una vez finalizada la instancia, tanto la docente de la materia como el estudiante de 5to que ofició de jurado le entregan al estudiante su evaluación de la defensa y con ello se completa la aprobación de la materia.

3) Tutorías: espacio de acompañamiento y corrección

El espacio de tutorías surgió en el 2018 frente a una doble necesidad. Por un lado, la carga horaria de corrección extra-áulica de un trabajo de investigación por estudiante hacía muy dificultoso sostener el ritmo de trabajo necesario para garantizar la calidad de la propuesta y al mismo tiempo, dictar el resto de las clases semanales. Por otro lado, año a año se generaban estrategias improvisadas para acompañar los retrasos en las entregas de los estudiantes, que en ocasiones eran de meses, y especialmente otras para promover la

realización de las tesinas de quiénes culminaban sexto año sin haber entregado y defendido el trabajo completo. La reflexividad sobre la práctica compartida con el equipo directivo, permitió que se tomara la decisión de incorporar cuatro horas más a la materia para que la docente las utilizara para corregir los trabajos y acompañar de forma más personalizada a los estudiantes que lo requirieran.

En este sentido, como se señaló a comienzos de este trabajo, los estudiantes concurren a las horas de tutorías de forma voluntaria cuando requieren acompañamiento o incluso a veces un espacio distendido para poder escribir, u obligatoria, cuando la docente detecta incumplimientos o demoras en la entrega de los ejercicios de la tesina. En este último caso, se comienza citando a las y los estudiantes de forma oral y si este procedimiento no tiene resultado, se adjunta a su libreta de comunicaciones una *Hoja de citación a tutorías* para formalizar el pedido frente a sus familias.

Una vez presentes en el espacio, que se dicta en la sala de Informática para aprovechar las computadoras, la docente se acerca a cada estudiante para trabajar detenidamente con el ejercicio que corresponda. En otras ocasiones, a medida que va a transcurriendo el año, estudiantes que tienen su trabajo avanzado concurren al espacio a acompañar a sus compañeras/os en el proceso de escritura de un modo similar al que observan en la docente. Cuando quiénes asisten son más autónomos/as para llevar a cabo el proceso de escritura, simplemente se presenta la consigna, se ofrece la oportunidad de consultar dudas y el acercamiento es más esporádico a pedido del/la joven.

En el caso en que la cantidad de estudiantes sea muy numerosa, se asignan turnos para aprovechar la cantidad de computadoras disponibles y no perder la posibilidad del trabajo personalizado. En cualquiera de las posibilidades, se reservan una o dos horas del espacio de tutorías para continuar con el trabajo de corrección que siempre es cuantioso. En estas horas se prioriza que aquellas/os estudiantes que realicen las primeras entregas de los apartados de la tesina puedan recibir sus correcciones a tiempo para poder realizar la entrega definitiva de cada ejercicio buscando mejorar los aspectos que se señalan en las mismas. En cambio, una vez transcurridas estas instancias se distribuye el tiempo destinado a corrección y a acompañamiento de forma flexible según las necesidades de la coyuntura.

Es interesante el modo en que este formato de clases habilita otro tipo de acercamiento a cada uno/a de los jóvenes, tanto en términos académicos ya que es posible conocer mejor el tipo de dificultades que presentan para la realización de la tesina, como vinculares, ya que estos espacios de mayor proximidad habilitan momentos de confianza donde refieren situaciones problemáticas personales o familiares que los afectan y que por la propia dinámica áulica, no tienen lugar en el tiempo compartido con el grupo clase completo. En este sentido, el nombre del espacio, *Tutorías*, cristaliza, aún sin haber sido buscado

intencionalmente, la doble actividad que tiene lugar: la mejora del desempeño académico y la apertura de un espacio de contención personal.

En pocas palabras, tanto para la docente como para el estudiantado estas horas que se sumaron a la materia garantizaron mejores condiciones para el desempeño de las actividades involucradas en la redacción y corrección de la tesina. Pero además, en este espacio se configuran cotidianamente una serie de aprendizajes que forman parte del llamado *currículum* oculto. En su gran mayoría, quiénes concurren aprenden a asistir al espacio voluntariamente cuando lo necesitan sin esperar la convocatoria de la docente, a aprovechar el tiempo de trabajo en este marco tratando de reducir las distracciones, a ser pacientes para recibir las correcciones cuando la docente está acompañando a otra/o asistente, a colaborar con sus pares y enseñarles habilidades aprendidas, entre otros.

4) Desafíos y resultados

Como señalamos en apartados anteriores, la experiencia del dictado de Metodología de la Investigación III se remonta al 2013. En estos diez años, el proceso de reflexión sobre la práctica fue permanente. Siguiendo a Perrenoud (2011), podemos decir que el mismo emergió en diferentes instancias, durante las clases, tras las mismas, luego de las fechas de entrega y por supuesto tras la finalización del ciclo lectivo. Algunas de estas reflexiones se compartieron con el estudiantado, otras con compañeros/as docentes y también con el equipo directivo, con la intención de sostener estrategias que permitieron los aprendizajes esperados, pero también para generar nuevas, más o menos improvisadas según el momento del año, que permitieran resolver las dificultades que se presentaban.

Atendiendo a lo anterior, una de las dificultades que se presentan habitualmente en el aprendizaje de algunos/as estudiantes es el desfasaje entre los conocimientos previos necesarios para alcanzar los objetivos de la materia y los efectivamente construidos por una parte del estudiantado hasta el momento. A pesar de que todos transitaron por las mismas materias, no es suficiente con haber participado de los mismos procesos de enseñanza, sino que en cada estudiante existen habilidades diferenciales respecto a cómo usan el conocimiento adquirido (Siede, 2015).

Asimismo, pero en relación con lo anterior, podemos detectar que en pocas ocasiones los tiempos escolares y las estrategias docentes apuntan a la escritura de producciones académicas propias. En la mayor parte de las actividades de escritura, el estudiantado responde a consignas ofrecidas por las y los docentes que involucran el análisis pautado de algún recurso didáctico, por lo que los ejercicios de Metodología de la Investigación aparecen como una exigencia que a algunos/as les resulta desmedida. En este marco,

optan por diferentes estrategias para resolver esos aprendizajes previos aún no logrados que en general van en detrimento de una superación de este obstáculo. A veces recurren al “copiar-pegar” de la información que deberían usar como base para su análisis, en otros casos entregan ejercicios que no se adecúan a los niveles esperados para los criterios de evaluación, no hacen uso de la posibilidad de doble entrega de cada ejercicio o incluso omiten la entrega en la fecha límite indicada. Algunos/as estudiantes manifiestan explícitamente que los recursos que se brindaron años anteriores o incluso en el último año no les resultan suficientes para saber cómo estructurar y redactar los textos y en la práctica se evidencia la falta de práctica de estrategias de monitoreo de la escritura, como la relectura y revisión para detectar errores previamente a la corrección. En pocas palabras, no todos los/as estudiantes tienen las mismas características; no necesariamente comparten las mismas experiencias previas, intereses y necesidades (Davini, 2008). De allí, la importancia de promover a lo largo del nivel secundario aprendizajes significativos que permitan que las habilidades puedan ser puestas en juego no sólo en el marco de una actividad concreta, sino que puedan ser transferidas a otras instancias cuando sea necesario.

En relación con lo ya expuesto, especialmente se generan dificultades y atrasos en las entregas de los ejercicios del estado de la cuestión, debido a la escasa práctica de lectura de textos de mediana y alta complejidad. Pese a que, en ocasiones, los textos académicos que eligen para leer no son comprensibles para la mayor parte del estudiantado del nivel medio, en otros casos no logran realizar una lectura comprensiva de textos que si son accesibles para la mayoría a través del acompañamiento que se ofrece con las consignas y explicaciones.

Si bien, tanto para los obstáculos vinculados con la escritura como con la lectura comprensiva, se acompaña a las y los estudiantes con las estrategias llevadas a cabo en la clase semanal y en el espacio de tutorías, existió una iniciativa de mayor envergadura que buscó reforzar estas prácticas en todas las materias. En el 2019, las docentes de Metodología y las de Prácticas del Lenguaje y Literatura elaboraron un proyecto de intensificación de las prácticas de lectura y escritura en el nivel medio, secuenciado para que cada año los cursos pudieran acceder a aprendizajes nuevos y adecuados a su trayectoria. El propósito de este proyecto era que en todas las materias los docentes trabajaran en las prácticas de lectura y escritura directamente vinculadas con su área de conocimiento y que a la vez se hiciera un seguimiento integral de los avances y dificultades del estudiantado durante y al finalizar el ciclo lectivo. No obstante, pese a que dicho proyecto fue aprobado, no se implementó hasta el día de la fecha de forma integral. Sólo se

abordaron parcialmente las propuestas en el marco de las clases de las docentes que lo crearon.

El segundo desafío aparece en relación a las limitaciones de tiempos y de recursos con los que se trabaja en esta materia. En este punto, seguimos a Pagés (1997) quien señala que en ocasiones las condiciones materiales de las instituciones y las del estudiantado pueden ser un obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico. Como se señaló al comienzo de esta ponencia, los sextos años de esta institución educativa suelen ser numerosos. Si bien en estos diez años existieron excepciones, suelen estar en el rango de los 30/40 estudiantes. Cada uno/a produce una tesina individual que recibe un seguimiento particular por parte de la docente. Al mismo tiempo, la hora compartida semanalmente por todo el curso, es el único momento en que se puede garantizar que todos/as los/as presentes asistan regularmente ya que se ubica a continuación del horario de las materias curriculares. A lo largo de dicha hora, si bien se realizan esfuerzos para incluir a la totalidad del grupo, no siempre es posible hacerlo. Por otra parte, la asistencia voluntaria o mediante citación a tutorías no necesariamente tiene la frecuencia que permitiría un trabajo constante y en profundidad de cada uno de los elementos de la tesina. Incluso, en ocasiones las clases se interrumpen por otras actividades escolares, ya que la escuela es rica en proyectos anuales extra clases o también por rituales estudiantiles propios del último año, lo que le agrega otro desafío que impide garantizar la regularidad necesaria para el avance de la escritura.

En términos materiales, las computadoras de la escuela son insuficientes y no todos los y las estudiantes cuentan con computadoras en sus casas. Por eso, en muchas ocasiones escriben las tesinas desde sus celulares y esto los expone a una serie de obstáculos adicionales. Por lo general, desde estos dispositivos se les dificulta el manejo de las herramientas de edición de texto que permiten cumplir con las pautas de presentación, el control de la extensión debido al tipo de pantalla que no siempre indica con claridad cuáles son los límites de la hoja o el acceso a internet (ya que el colegio no cuenta con wifi de libre disponibilidad para estudiantes y docentes). La respuesta frente a estas cuestiones oscila entre seguir el consejo docente de concurrir a tutorías a recibir un acompañamiento personalizado o a la casa de un compañero o familiar de confianza para resolver estas dificultades paulatinamente, o dejarlas irresueltas hasta la fecha de entrega definitiva, lo que muchas veces les implica una carga de trabajo más pesada, que no siempre se lleva a término.

En este mismo orden de desafíos, se encuentra que si bien la incorporación de Tutorías garantizó horas pagas de corrección que facilitaron el trabajo de la docente, en ciertos

momentos del año las mismas no son suficientes por el nivel de demanda que tiene el espacio de parte de los y las estudiantes lo que dificulta la posibilidad de hacer devoluciones detalladas y significativas en cada una de las entregas. En este sentido, también se limita el proceso de retroalimentación, ya que no se cuenta con el tiempo disponible para que los intercambios entre docente y estudiantes sean múltiples.

Por último, existe un tercer tipo de desafíos que tienen que ver con la especificidad de las destrezas exigidas en el marco de la disciplina Metodología de la Investigación. Las mismas suponen un nivel de complejidad en relación a la lecto-escritura atravesada por el manejo de herramientas metodológicas, que requiere de la aceptación de un proceso de aprendizaje marcado por la constante prueba y error y la revisión y corrección asidua como elementos fundantes del género académico. Si bien los estudiantes de 6to año cuentan con la experiencia previa de los aprendizajes alcanzados en los primeros niveles de la materia en 4to y 5to, en el proceso de realización de la tesina recaen en errores metodológicos que indican que esos aprendizajes no son tan sólidos como se esperaban. Por ejemplo, si deciden cambiar la pregunta problema y la hipótesis con la que estaban trabajando en años anteriores, en las nuevas formulaciones olvidan o desestiman algunas pautas para su redacción que se corrigen en las siguientes entregas o en el espacio de tutorías. El desarrollo de habilidades vinculadas con el pensamiento crítico (Pagés, 1997) como la indagación, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la toma de decisiones que son propias de la investigación científica, implican el pasaje por diversidad de instancias de aprendizaje profundo que no se agotan en la cursada previa y en algunos casos traban el desenvolvimiento de los/as estudiantes en 6to año.

No obstante los desafíos mencionados, no cabe duda que los resultados alcanzados a lo largo de los años son más que satisfactorios. Año a año, se incrementa la cantidad de estudiantes que pueden finalizar sus tesinas en tiempo y forma, llegando a alcanzar el 100% del curso en algunas oportunidades. Esto es consecuencia de una mejora progresiva del proceso de enseñanza, lo que involucra como ya hemos señalado, la articulación con las materias de los años previos, la readecuación de consignas, materiales y espacios de trabajo dirigidas a los fines de facilitar los aprendizajes, y la multiplicación de espacios de acompañamiento personalizados. Pero también es el fruto del acompañamiento institucional de parte del equipo directivo, de las familias y del propio estudiantado que con su creciente compromiso permiten sostener el proyecto.

Pese a que no disponemos de un análisis sistemático de las vivencias de los estudiantes en este proceso, que sería interesante abordar queremos recuperar dos cuestiones al respecto. En las defensas orales, muchos/as estudiantes se presentan a sí mismos como

investigadores/as y dan cuenta de la especificidad del tipo de trabajo que llevaron a cabo, distinguiéndolo de otros como las monografías tradicionales. En estos espacios evidencian de un proceso de metacognición que les permite explicitar sus decisiones, aprendizajes y áreas de vacancia a explorar en futuras indagaciones. Cuando los oyentes les hacen preguntas sobre aspectos de su tema no investigados suelen responder con *naturalidad*: “no abordé esa cuestión en mi tesina, si te interesa te ofrezco mi opinión personal”.

Incluso, los aprendizajes de este espacio se terminan de consolidar cuando las y los jóvenes continúan sus estudios en el nivel superior y de acuerdo a lo que refieren sus mails o comunicaciones informales, se sienten preparados para afrontar trabajos de investigación en este nivel y para orientar a sus compañeros/as que no tuvieron esta materia en el nivel secundario.

5) Conclusiones

En términos de Davini (2008), al culminar el proceso de redacción y defensa de la tesina en Metodología de la Investigación III, es posible afirmar que las y los estudiantes concretan una serie de aprendizajes que involucran un cambio en sus conductas o capacidades previas superando los desafíos cognitivos que propone el espacio, a partir de un proceso de adaptación, ajuste e intercambio con el mundo que los rodea. Siguiendo a la autora, queremos resaltar una vez más que estos aprendizajes no sólo dependen de la acción de quiénes enseñan sino que el contexto social en cuál se hacen, los recursos disponibles y las interacciones intensas que se generan son facilitadores de fundamental importancia. Por ello, como se consignó a lo largo de este trabajo en el transcurso de esta experiencia fue vital reconocer la diversidad de grupos y diferencias individuales, promover actividades colaborativas tanto entre estudiantes como entre docentes de diferentes asignaturas y sobre todo la revisión de las propias prácticas de forma constante y sistemática.

A lo largo de estos años se crearon innumerables dispositivos pedagógicos para atender la individualidad de la mayor cantidad de estudiantes posibles. En este sentido, cabe destacar que la experiencia del dictado de esta materia durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, contribuyó a la producción acelerada de recursos y estrategias de enseñanza asincrónica y a la digitalización de los ya existentes, ya que recuperar el vínculo con el estudiantado devino urgente y primordial.

Si bien, reconocemos que el dictado de esta materia asume una forma muy particular en esta institución, confiamos en que muchas de las dinámicas pueden ser recuperadas en otros espacios curriculares. En Provincia de Buenos Aires, en la Orientación Ciencias Sociales del Nivel Medio, Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales de 6to año, es una

materia ideal para abordar este tipo de propuestas, como así lo indica su diseño curricular y lo facilita la carga horaria de cuatro horas semanales. Pero también, los ejercicios de investigación (o cualquier otro elemento de esta experiencia) pueden abordarse en otros espacios curriculares, generando una propuesta institucional que priorice este tipo de aprendizajes, por su significatividad y profundidad.

En pocas palabras, esta experiencia evidencia la relevancia de la construcción activa del aprendizaje, que se sustenta en la implicación de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento, en un rol docente que fomenta la autonomía, facilita la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones alternativas, que pone en juego las propias experiencias y concepciones sobre los problemas, que involucra a los estudiantes en contextos realistas, que valora la individualidad, la afectividad y la creatividad (Davini, 2008).

Aunque la experiencia no está exenta de desafíos y aún tiene mucho por mejorar, la consideramos valiosa, en tanto entendemos que contribuye a la formación de un pensamiento social en los estudiantes que la atraviesan, que les permite pensarse como actores conscientes, activos y transformadores (Pipkin, 2009).

Bibliografía

Davini, M.C. (2008). *Método de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* Buenos Aires: Santillana.

Dhand. H. (1994):“Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers”. *Canadian Social Studies* –Summer,Vol.28, No.4.Traducción:NataliaA.Haller. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández”

López Facal, R (1994):“Evaluación en Ciencias Sociales” en Armas Castro, X(comp.) *Enseñar y aprender historia en la educación secundaria*, Instituto de Ciencias de la Educación. Galicia: Universidad de Santiago de Compostela.

Pagés, J. (1997): Cap.VII. La Formación del pensamiento social. Benejam, P .y Pagés, J.(Coord), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, ICE /Horsori, Barcelona: Universitat de Barcelona.

Perrenoud, Philippe (2011):Cap.I. “De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva” en *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Pipkin, D. (coord.) (2009) Capitulo1 y 2 en Pensar lo social. *Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media.* Buenos Aires: Ediciones La Crujía. Serie del Dicho al Hecho.

Siede,I.(2015) “Preguntas y problemas en la enseñanza de las CienciasSociales” Siede, I (Coord.)Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique Educación.

Vezub,L. (1994)“La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar”. Apuntes para la selección de contenidos de historia, en *Entrepasados, Revista de Historia*. IV.(7)