

PROGRAMA CÁTEDRA INVESTIGA

“La objetivación de una experiencia pedagógico-didáctica de enseñanza de la Metodología de las Ciencias Sociales en la carrera de Sociología de la FCPyS-UNCuyo. 1998-2008”

INFORME FINAL 2009-2010

Marzo 2011

Directora: **Azucena B. Reyes Suarez**

Coordinadora: **Andrea Blazsek**

Integrantes docentes: **Silvia García; Adela Britos, Eliana Canafoglia**

Integrantes alumnas: **Micaela Lisboa; Lucia Sosa; Eliana Urquiza**

Índice

Introducción.....	3
Capítulo 1. La re-construcción de una postura teórica a partir de la reflexión sobre la práctica pedagógica.....	9
Capítulo 2. El proceso de enseñanza-aprendizaje. La estrategia pedagógica didáctica.	17
Capítulo 3. La práctica pedagógica: La estrategia pedagógica-didáctica, vista y comentada a partir de las “Memorias” elaboradas por los diversos integrantes de la cátedra.	31
Capítulo 4. La mediación pedagógica: el proyecto de investigación.....	70
Capítulo 5. El papel del proyecto en la enseñanza de la metodología y en la práctica de la investigación.	73
Capítulo 6. Los proyectos de investigación: temas, relaciones con el contexto y tipos de investigación propuestos.....	96
Bibliografía.	102

Introducción

El presente Informe presenta los resultados de un proceso de reflexión y análisis de la experiencia pedagógico-didáctica de enseñanza de la metodología que llevamos a cabo en la Cátedra del mismo nombre en la carrera de Licenciatura de Sociología de la FCPyS. Con ello respondemos a los objetivos que nos propusimos alcanzar en el marco del proyecto presentado al Programa Cátedra Investiga, aprobado y subsidiado por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.

Nuestra propuesta consistía en realizar una reflexión del equipo de cátedra sobre sus experiencias en el dictado de la asignatura y de efectuar un análisis crítico de las producciones que realizan los alumnos, consistentes en la elaboración de un proyecto de investigación.

Con este fin realizamos reuniones quincenales, donde en su inicio nos ocupamos de revisar con detenimiento la problemática de estudio y los objetivos previstos. Esto tenía sentido en tanto no todo el equipo había participado de la misma manera en la elaboración del proyecto, y donde los distintos integrantes tenían diferentes niveles de compromiso con la cátedra y distintos niveles de formación. Era importante que todos lográramos estar altamente interiorizados con la tarea que teníamos que cumplir, al tiempo que era necesario mirar nuevamente la propuesta.

Una vez avanzado en ello, iniciamos una doble tarea. Por un lado la búsqueda y revisión bibliográfica que nos permitiera ahondar en el conocimiento teórico necesario para enmarcar nuestro estudio, para realizar una búsqueda orientada de la información que necesitábamos y, para la posterior interpretación de los datos (*Ver Anexo-Bibliografía consultada*). En referencia a este paso tomamos diferentes trabajos y los comentamos y discutimos en diferentes reuniones.

Por otro lado llevamos a cabo un proceso de reflexión sobre nuestra experiencia en la cátedra: la profesora titular en su carácter de estar a cargo de las propuestas y de la conducción de las mismas durante los años del estudio; las profesoras adjunta y la JTP desde sus respectivas posiciones dentro de la cátedra. Estas profesoras a lo largo de los 10 años que abarcamos, han pasado por distintas situaciones en relación a su cargo,

intercambiando espacios y actividades según las circunstancias del cursado y la dotación de docentes con la que se contaba en los diferentes periodos. Las/los profesoras/es adscriptas/os reflexionaron desde su lugar, quienes también fueron tomando distintas posiciones y cargos en el tiempo. Desde el año 2001 en adelante la cátedra contó con dos/tres adscriptos/as y cinco/seis ayudantes alumnas casi de manera regular durante todo el cursado o dictado de la materia.

Las alumnas que actualmente integran esta propuesta de “Cátedra Investiga”, son estudiantes de sociología y han sido alumnas de la cátedra, por lo que su reflexión también alcanza los distintos modos de vivir la experiencia de la enseñanza-aprendizaje de la metodología, primero como estudiantes, ahora como investigadoras en formación en el marco de un proyecto.

Esta reflexión nos condujo también a intentar reconstruir todo este proceso experimentado en la asignatura, con el fin de ir recogiendo el material empírico necesario para generar una descripción del fenómeno en estudio: la estrategia pedagógico-didáctica, y el proyecto de investigación como una de las herramientas para el aprendizaje de la metodología de la investigación.

En este orden, nos comprometimos las distintas integrantes del proyecto, a elaborar por escrito una memoria sobre todo aquello que recordábamos del tiempo en que habíamos participado de la materia que tuviera que ver con los objetivos del proyecto. Es así que uno de los capítulos de este informe se ocupa de presentar los resultados del análisis de estas “memorias”.

En las reuniones del equipo también nos ocupamos de revisar y sistematizar el material de la cátedra utilizado en el cursado, tales como listado de los alumnos, planillas de registro de notas, planillas de asistencia a clases teóricas, prácticas y talleres; listados de los grupos que elaboran los proyectos, archivos de computadora, correos electrónicos, etc.; planillas de regularidad; los programas de la materia por año, todo material que nos era útil para reconstruir los pasos dados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (*Ver Anexo: ejemplos de planillas utilizadas, programas, etc.*)

Otra de las tareas que llevamos adelante tuvo que ver con revisar, ordenar, organizar y realizar posteriormente el registro de los proyectos de investigación elaborados por los alumnos de segundo año, que cursaron la materia a lo largo de los 10 años (1998-2008). A estos proyectos los teníamos archivados en el cubículo que le corresponde a nuestra cátedra en la Facultad. El número de proyectos variaba según los distintos años, pasando de un total de 4 a 50 por año. Ello tenía que ver con los alumnos que se

matriculaban y permanecían. Alcanzamos a registrar un total de 187 proyectos. (*Ver Anexo –base de datos*).

Como resultado de este conjunto de tareas logramos concluir con el cumplimiento del objetivo general, y con los objetivos específicos propuestos en el proyecto presentado oportunamente, a saber:

Objetivo general:

- Reflexionar sobre la práctica pedagógica de la enseñanza de la metodología de las Ciencias Sociales que se lleva a cabo en la Cátedra del mismo nombre en la carrera de Licenciatura de Sociología de la FCPyS, a través del análisis crítico de las producciones que realizan los alumnos, consistentes en la elaboración de un proyecto de investigación.
- Evidenciar las relaciones sociales y humanas y los procesos de comunicación implícitos en el ejercicio práctico de elaboración de un proyecto de investigación por parte de los integrantes del equipo de alumnos y de los docentes, y en la elaboración del objeto de estudio.
- Profundizar en el conocimiento de los factores que orientan y definen la elección de los temas propuestos por los alumnos y su relación con el contexto socio-histórico más amplio en que se insertan tales propuestas de investigación.

Objetivos específicos:

- 1.- Describir las principales características de los proyectos de investigación desarrollados por los alumnos en cuanto a tipos de temas y problemas y diseños metodológicos propuestos.
- 2.- Evaluar el papel que han cumplido los proyectos de investigación en la aprehensión de los conceptos metodológicos, en su aplicación práctica y en la integración de los contenidos de la asignatura.
- 3.-Evaluar el papel que ha cumplido la elaboración de los proyectos de investigación en la conformación del equipo receptor del proceso de enseñanza aprendizaje de la metodología considerado como un sujeto colectivo (hasta cinco alumnos),

especialmente en lo que concierne al modo de comunicación entre los miembros y en la visión final del objeto de estudio.

4- Explorar la relación que se establece entre la selección de determinadas temáticas y el contexto socio-histórico.

Esta presentación que realizamos en estas páginas sintetiza los logros alcanzados en el cumplimiento de tales objetivos.

El informe se compone de 6 capítulos. En el primero se presenta la reconstrucción de la práctica pedagógica de la enseñanza de la metodología desarrollada durante los últimos ocho años (2002-2010) en la cátedra, en un intento de teorizar sobre la misma. Se elaboran definiciones y se re-construye el ideal pedagógico que se persigue mediante la aplicación de ciertos modos de actuar y de relacionarse con el conocimiento, con el “otro” y con el “nosotros” en el proceso de aprender y de enseñar, de investigar, con la manera de llevar a cabo el proceso de producción de conocimiento.

En el capítulo 2 se describe el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como lo hemos llevado a cabo a lo largo de estos años, mostrando en todas sus instancias el modo en que se ha aplicado en ese proceso los principios que rigen la práctica pedagógica desde la que nos posicionamos, y que se ha sintetizado en el primer capítulo. Se reflexiona sobre la estrategia pedagógica-didáctica diseñada con el propósito de ejercitar los contenidos de la materia y se describen las herramientas teórico-conceptuales utilizadas; y en un segundo lugar se atiende a la organización de la cátedra y al equipo de docentes, ayudantes-alumnos y docentes-adscriptos que se lo entiende como recurso didáctico, y a los estudiantes destinatarios del proceso de enseñanza en tanto receptores de la pedagogía aplicada.

En este apartado se aborda el “proyecto de investigación” como instrumento utilizado en términos de mediador entre los campos teórico y práctico, como elemento que expresa el nexo indisoluble entre la metodología y la investigación.

El capítulo 3 se ocupa de presentar la práctica pedagógica y la estrategia pedagógico-didáctica, vista y comentada a partir de las “Memorias” elaboradas por los diversos integrantes de la cátedra.

El capítulo 4 consiste en reflexiones acerca de la concepción que le suministra valor a la elaboración del proyecto de investigación, por cuánto como veremos a lo largo de este trabajo, el proyecto es bien valorado dentro de la estrategia didáctica por su potencial para suministrar un espacio para el aprendizaje de la metodología y al mismo tiempo de la práctica investigativa. Este apartado es ciertamente muy escueto, pero a propósito para no redundar en repeticiones.

El capítulo 5 presenta el análisis del papel que cumple el proyecto de investigación en la aprehensión de los conceptos metodológicos, en su aplicación práctica y en la integración de los contenidos de la asignatura. Se incluye un análisis crítico de las producciones que realizan los alumnos, como resultado de un primer ejercicio orientado a la elaboración de un proyecto de investigación. Esta producción se constituye en uno de los principales requisitos para la aprobación de la asignatura y se elabora a partir de una guía orientadora producida por la cátedra, que se denomina: “El camino recorrido en la construcción del objeto de estudio y del esbozo de una propuesta de investigación”.

El capítulo seis aborda los temas de investigación propuestos por los estudiantes y en relación al contexto socio histórico en el que se producen. Se presenta un análisis estadístico de los temas según su distribución por áreas temáticas y se presentan el tipo de diseño de investigación más frecuente planteado por los alumnos.

Para llevar a cabo este conjunto de reflexiones y descripciones sobre la práctica pedagógica, sobre la estrategia pedagógica-didáctica, y sobre el proyecto de investigación en cuánto herramienta para el aprendizaje de la metodología de la investigación, nos servimos de distintos procedimientos para la construcción de los datos y obtención de la información necesaria. Por una parte hicimos uso de las “memorias” elaboradas por los integrantes de la cátedra, ya mencionadas más arriba. Hemos trabajado sobre este material, analizado su contenido, haciendo comentarios sobre los testimonios recogidos referidos a distintos aspectos de la estrategia pedagógica y didáctica. Esta documentación está contenida en el capítulo tres de este informe.

Hemos trabajado con las grabaciones de los coloquios que realizamos con los alumnos en la instancia de evaluación final del cursado de la materia. Este material particularmente fue útil para enriquecer el análisis relativo al papel del proyecto de investigación (Ver el capítulo 2).

Realizamos entrevistas grupales a ex alumnos/as que habían cursado la materia en años anteriores para obtener su apreciación sobre la importancia asignada al proyecto como instrumento para la aprehensión de contenidos de la materia y para reconstruir el papel del grupo de trabajo como esqueleto articulador del trabajo colectivo. El análisis de estas entrevistas quedó plasmado en los resultados presentados en el capítulo 5 de este informe.

Otro insumo utilizado fue el registro de los proyectos mencionado con anterioridad. Este material, sumamente valioso que incluye alrededor de 187 proyectos, de los cuales 159 están fechados, lo trabajamos en el capítulo 6 de este informe. En el anexo se puede encontrar la base completa.

Esta presentación, que aún merece ser profundizada, ofrece sin embargo una riqueza de contenidos teóricos, de referencias empíricas y de trabajo de reflexión que merece ser tenido en cuenta para nuevas propuestas de investigación y de revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la metodología y de otras materias con contenidos diversos. Aquí planteamos no sólo la relación metodología-investigación y su modo de enseñarlas, sino que pretendimos también acercar un modo de ver y de vivir la experiencia educativa.

Capítulo 1

La re-construcción de una postura teórica a partir de la reflexión sobre la práctica pedagógica¹

En este capítulo se presenta una reflexión teórica sobre el posicionamiento de la cátedra en el ámbito específicamente pedagógico. La misma ha sido realizada y elaborada por la Profesora Titular de la cátedra, quien conduce el proceso pedagógico-didáctico del dictado de la asignatura.

El camino realizado ha consistido en un intento de reconstrucción del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en la materia durante los últimos 10 años. Se ha pretendido reconstruir la postura teórica y la concepción sobre la enseñanza-aprendizaje que ha guiado el modo de encarar la materia, tanto desde los contenidos del programa como desde la manera de organizar el equipo de cátedra, la participación de numerosos integrantes, las herramientas que se fueron utilizando para el dictado de la asignatura y la relación docente-alumno, educador-educando, investigador-investigado.

La enseñanza de la metodología

La enseñanza de la metodología, en la cátedra se realiza en relación al contexto de su aplicación. Está dirigida especialmente a la formación de sociólogos, lo cual implica un planteo de la materia y de la enseñanza de la metodología que va más allá de transmitir los contenidos teóricos y metodológicos. Tiene que ver con efectuar contribuciones a los estudiantes a través del proceso educativo que los ayude a pensar² y a pensarse como

¹ Este capítulo ha sido elaborado por la profesora titular Azucena Reyes, quien conduce y guía el proceso pedagógico-didáctico de la cátedra.

² Prada Londoño, (2008) nos aporta un comentario sobre el pensamiento de Freire que sustenta lo que planteamos: “Así, pues concretamente en la exposición de las categorías *integración* y *organicidad* en las dos obras que nos ocupan en el presente escrito, va mostrando el proceso de conocimiento y los grados de conciencia por los que atraviesa el sujeto, evidencia la asunción de la tarea de *pensar*, atenta a no reducir la realidad a conceptos previamente determinados, así pareciera “perderse” en un uso indistinto de los mismos; mas, esa pérdida es lo que le permite a los lectores de Freire participar activamente en el proceso de construcción del

sociólogos; a constituirse en personas/sujetos cuestionadores de la realidad social y de sí mismos, que interroguen lo que observan, que se interesen por conocer lo que está por detrás de la apariencia, que sean capaces de discutir las categorías teóricas y las clasificaciones elaboradas por otros. Bourdieu nos dice al respecto: “el trabajo del sociólogo se asemeja al del escritor (pienso por ejemplo en Proust): como él, necesitamos promover la explicitación de las experiencias, genéricas o específicas que, por lo común, pasan desapercibidas o no se expresan”,..., “.... el sociólogo es alguien que se lanza a la calle e interroga a la primera persona con quien se encuentra, la escucha y trata de aprender de ella. Esto es lo que Sócrates solía hacer” (Bourdieu, P. 1995: 150-151)

Entendemos el espacio de la cátedra como un espacio de enseñanza que propicie el hábito de debatir, dialogar, reflexionar; de desarrollar habilidades para generar preguntas y diseñar el camino para encontrar respuestas a los interrogantes. Estimulamos una enseñanza orientada a crear en los estudiantes una disposición crítica.

Planteada así la enseñanza de la metodología, el proceso ya tiene sus peculiaridades e insita a un modo particular de enseñarla, esto es, a generar una actitud investigativa al mismo tiempo que se produce el aprendizaje de las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para ello. La enseñanza de la metodología no se agota en “transmitir instrumentos de construcción de la realidad, problemáticas, conceptos, técnicas y métodos” (Bourdieu, 1995: 186), sino que supone un vínculo estrecho del aprender la metodología adosada a la actividad de investigación. Es una relación de correspondencia la que planteamos entre investigación y metodología. Si bien esto, metodología e investigación no son lo mismo; la metodología en sentido restringido “es una rama de la lógica que se ocupa de la aplicación de los principios de razonamiento a la investigación científica y filosófica” (Sautu, 2003: 55), mientras que la investigación es la actividad práctica que se lleva a cabo para la producción del conocimiento, sirviéndose para ello de la metodología.

En nuestro caso nos referimos a la investigación sociológica, dando lugar a la articulación del conocimiento metodológico con el hacer disciplinar.

conocimiento de la realidad, ya por la vía de la interpretación, ya por la vía de una aplicación hermenéutica (plural) a su propia realidad”.

Pensar y encarar la enseñanza de la metodología en torno al campo de interés de indagación, el sociológico, está ligado además a un conjunto de presunciones que tienen que ver con la posición que adopta el sujeto que aprende y el sujeto que investiga frente al conocimiento y a la realidad que pretende conocer. Investigar desde la sociología implica un compromiso social muy importante y una toma de conciencia clara respecto de ese compromiso y del sentido que se le otorga a la producción de conocimiento de lo social en relación a los procesos de transformación y cambios³.

Manuel Alejandro Prada Londoño y Juan Carlos Torres Azocar (2008:9), nos proporcionan la visión de Paulo Freire al respecto: “En la “Introducción” a su primera obra (EAB), plantea el propósito de estudiar la realidad brasileña –y primordialmente la educación, no solo como una tarea intelectual sino asumiendo una responsabilidad con la problemática nacional, asumiendo “una postura comprometida de la que resulte una conciencia cada vez más crítica de esa problemática”.

Compartimos al mismo tiempo con Pablo González Casanova que la investigación no puede ser concebida en los claustros de un gabinete ni como un lujo socrático, sino ambos siempre en función de la aproximación a los mas candentes problemas de la sociedad y la construcción de una ideología emancipatoria (De la Hoz,2003).

Sostener esta forma de entender la actividad investigativa implica poner en tela de juicio el pragmatismo que se suele imponer desde algunos ámbitos de la esfera educativa que pareciera orientar la única alternativa de un hacer técnico práctico sin

³ Aquí viene a colación la posición de P. Freire quien en su libro “La importancia de leer y el proceso de liberación” expresa: “La conciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que aprehenden a través de su habilidad cognoscitiva. El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y éste para el aumento de aquel conocimiento. Pero el acto de conocer que, si es auténtico, exige siempre el desvelamiento de su objeto, no se da en la dicotomía [entre conciencia y realidad], entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría. De ahí que se vuelve importante, en la práctica del desvelamiento de la realidad social, en el proceso concientizador, que la realidad sea aprehendida como algo *que es*, sino como *devenir*, como algo *que está siendo*. Pero si está siendo, en el juego de la permanencia y el cambio, y si no es ella el agente de ese juego, es que éste resulta de la práctica de los seres humanos sobre ella” (Freire, Paulo, 2004:84-85).

preguntas, sin preocupaciones éticas, pero ante todo, con una responsabilidad individual que pareciera hacernos evadir de nuestras responsabilidades sociales.

De todo esto resulta que el modo de enseñar la metodología no se ajusta a parámetros estandarizados y tecnicistas, sino que se asienta en una forma de ver el mundo, en una cosmovisión que abarca la relación sujeto-objeto; sujeto-sujeto; conocimiento, sujeto; realidad social.

Lo que en última instancia define el modo de enseñar la metodología y la práctica de la investigación es la concepción que tienen los docentes acerca de qué se entiende por metodología, de qué es investigar, el porqué, el para qué y el cómo, o sea la posición paradigmática del que enseña. En ese proceso de enseñanza se juegan concepciones acerca de la relación docente-alumno, se dirime el lugar de donde se ubica el docente frente al conocimiento que trasmite, y también queda puesta en juego la relación sujeto que conoce y sujeto conocido. De acuerdo a como el docente define y establece esas relaciones, resulta el tipo de logros en la aprehensión de los contenidos de la materia por parte de los alumnos, y en particular la generación de habilidades y actitudes frente al conocimiento y frente a la realidad social. Lógicamente también las posibilidades de éxito en el aprendizaje se vuelven desiguales, dependiendo aquí de las disposiciones socialmente constituidas de los destinatarios.

Esta vinculación que establecemos entre la enseñanza de la metodología y la investigación desde la sociología en el contexto del proceso educativo, nos ha llevado a plantear y a reflexionar la manera como lo político toma forma en lo educativo a través de lo pedagógico, pero además que las opciones frente a lo social toman forma en la vida de la institución educativa a través de lo curricular.

Esto nos ubica ante un modo de educar que mediado por la enseñanza de la metodología y de la investigación integra dos campos en tensión: la política y la pedagogía.

En cuanto a la noción de metodología y del conocimiento

La enseñanza de la metodología entonces tiene que ver con la noción de metodología que se promueve. En nuestro caso concebimos a la metodología como mucho más que la referencia a un conjunto de procedimientos estandarizados o un sistema de métodos para llevar a cabo una investigación. Aquí compartimos con Ruth Sautu que la metodología refiere además a un ámbito en el que se “discute los fundamentos epistemológicos del conocimiento; el papel de los valores; la idea de causalidad; el papel de la teoría y su vinculación con lo empírico; la definición y validez o aceptabilidad del recorte de la realidad; el uso y el papel que juegan la deducción e inducción; cuestiones de verificación y falsación y de los contenidos y alcances de la explicación e interpretación. No menos importante, también trata de cuestiones como el papel del investigador, en general sus orientaciones culturales y las diferencias y superposiciones entre los niveles macro y microsociales. La metodología se apoya sobre los paradigmas” (Sautu, R. 2003, p. 55). Esta discusión que se plantea en el contexto de los paradigmas y con referencia a las metodologías cuantitativa y cualitativa presentes en la tradición sociológica, conduce a una toma de posición frente a los valores, y al papel del investigador en el proceso de construcción de conocimiento. Nosotros compartimos esta mirada al mismo tiempo que hacemos extensivo o traspolamos estos principios al proceso educativo. La enseñanza de la metodología exige optar frente a un modo u otro de conocer y de aprender, de enseñar, de investigar. Entra en juego la perspectiva y relación con el conocimiento, su modo de circulación, de producción; con la definición del sujeto que investiga y su posición frente a la realidad que pretende conocer; con la relación sujeto cognoscente-sujeto conocido; con la relación educador-educando.

En nuestro caso la forma de encarar la enseñanza de la metodología en el aula la hemos realizado siempre teniendo en cuenta un paradigma que ubica al sujeto que enseña y al que aprende en un mismo nivel de compromiso con el proceso de construcción de conocimiento; al conocimiento como constructo colectivo y no simplemente transmitido por el docente al alumno. No obstante, la enseñanza de la metodología incluye una instancia donde el docente de manera expositiva trasmite ciertas definiciones y conceptos, pero simultáneamente va conduciendo a la reflexión sobre cómo se relacionan esas definiciones y esos conceptos con los fenómenos concretos, y promoviendo un papel de sujeto investigador que se torna conciente de la realidad que

estudia, que se va transformando a sí mismo mientras construye conocimiento. Se refiere a alguien que se va volviendo persona y sujeto en el proceso de toma de conciencia de la realidad con la que convive y a la que objetiva mediante el proceso de conocimiento. Tanto docente como alumno, y ambos en carácter de investigadores en proceso, se construyen y se transforman. Esta posición reafirma la insistencia de Freire (2005) en que el hombre tenga una relación crítica con su realidad que le permita no sólo comprenderla sino transformarla y transformarse a sí mismo, justamente integrado en relación orgánica con esa realidad.

La enseñanza de la metodología tiene que ver entonces con la concepción del docente frente al conocimiento, en cuanto lo asume como algo ya dado y elaborado para ser transmitido, o como un recurso que lo hace circular, lo distribuye y al mismo tiempo facilita una nueva producción y construcción en el proceso de enseñanza.

La condición de transmitir conocimiento o de construir conocimiento cooperativamente, define las relaciones no sólo de cada sujeto con el conocimiento, sino también entre los sujetos comprometidos con su enseñanza y /o su producción.

Evidentemente la influencia del pensamiento freireano se hace visible en nuestro posicionamiento. Al respecto nos dice: "Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles, que los mediatizan"; ..., "...La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre el, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado. En este acto de problematizar a los educandos, el se encuentra, igualmente, problematizado" (Freire, P. 1975).

Sujeto-objeto de enseñanza/aprendizaje y de conocimiento

Otro factor que incide en la modalidad de la enseñanza de la metodología es el lugar donde se lo ubica al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la enseñanza tradicional el docente encabeza la transmisión de conocimiento y el alumno recibe de manera pasiva los contenidos vertidos. Se parte de una relación de desigualdad inicial entre docente y alumno: al docente se le asigna el poder del saber, al alumno se lo asume con las limitaciones de su "ignorancia". En referencia a este aspecto, Paulo Freire "denuncia la educación antidialógica y bancaria como reflejo de la sociedad

opresora, la invasión cultural productora de la manipulación masificadora, las políticas educativas de corte asistencialista que anestesian a los educandos reduciéndolos a objetos”. (Freire, P. 1975).

Desde la cátedra sostenemos, además junto a la posición de Irene Vasilachis (2003), el principio de igualdad esencial entre docente y alumno del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien reconocemos que el docente por su trayectoria se diferencia del alumno en cuanto al conocimiento del que dispone y por su posición de mayor responsabilidad frente al alumno en el tratamiento de los temas, la transmisión de contenidos la hace desde un lugar de respeto al otro, motivando con su accionar la creación de un pensamiento crítico en el alumno, o sea, reflexivo y cuestionador de aquello que les está transmitiendo. Docentes y alumnos se enriquecen y transforman en ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta misma posición que promovemos en el contexto de la enseñanza de la metodología la hacemos extensiva al proceso de producción de conocimiento en la investigación, donde el sujeto que conoce y el sujeto conocido comparten esa igualdad identitaria y la diferencia existencial de la que habla Irene Vasilachis (2003). Por lo tanto, la igualdad entre los sujetos de conocimiento que sustentamos dentro del aula, la sostenemos para la situación de investigación donde se pone en juego la relación sujeto-objeto de conocimiento, relación sujeto-sujeto y de ahí que el acto de conocer es co-producido.

Existe una correlación total entre lo que tiene que ver con el proceso de enseñanza (de la metodología), los sujetos y relaciones involucradas, y lo que tiene que ver con el proceso de investigación, los sujetos y relaciones involucrados en la construcción de conocimiento científico.

De todo lo dicho nos interesa dejar resaltados algunos de los presupuestos:

- La enseñanza de la metodología es una actividad orientada a generar sujetos cuestionadores de la realidad y de sus propias construcciones;
- La investigación es un acto creativo;
- El conocimiento es co-producido
- El investigador es un artesano que practica su oficio desde la sociología o desde otras disciplinas.

En síntesis:

Podríamos decir entonces que a la hora de disponernos a enseñar metodología de la investigación hay que considerar que los objetivos y logros de ese proceso exceden el solo hecho de transmitir contenidos teóricos y/o técnicos. Los resultados están condicionados por la concepción de educación y del proceso de enseñanza aprendizaje al que se adhiere, de la noción de metodología y de investigación; del punto de vista que se tiene respecto al sujeto que enseña y el que aprende, de la visión sobre la relación sujeto-objeto de conocimiento, del sujeto que investiga y del sujeto investigado.

Procuramos inculcar que el modo en que investigamos tiene que ver con una actitud frente a la vida, con un modo de sentir, de actuar, de ver el mundo. La rigurosidad en los procedimientos es central para el logro de un proceso de investigación que permita la obtención de conocimiento válido, al igual que la rigurosidad que uno tiene que practicar en la vida cotidiana en relación al logro personal y del todo social.

Concebimos que cuando se hace investigación se la debe hacer como parte de *un proyecto vital*, con claro compromiso social; donde el objeto de conocimiento que construyamos no responda solo a intereses individuales sino que atienda a problemáticas sociales de urgente resolución en el marco de la nación y sus necesidades.

Como cierre de esta reflexión sobre los fundamentos de nuestra práctica en la enseñanza de la metodología, las palabras de Bourdieu en su libro “Respuestas por una antropología reflexiva” (1995) fortalecen nuestro punto de vista: “Sin duda, ustedes comprenderán que cuando se está convencido, como yo lo estoy, de que la primera tarea de la ciencia social- y, por tanto, de la enseñanza de las técnicas de investigación en ciencias sociales – es establecer como norma fundamental de la práctica científica la conversión del pensamiento, la revolución de la mirada, la ruptura con lo preconstruido, y con todo aquello que, en el orden de lo social –y en el universo científico lo sustenta, siempre se le considere sospechoso de ejercer un magisterio profético y exigir una conversión personal” (Bourdieu, P. 1995, p.189)

Capítulo 2

El proceso de enseñanza-aprendizaje. La estrategia pedagógico-didáctica⁴

Este capítulo resume las instancias ejercitadas en la cátedra para poner en práctica la enseñanza de la metodología. Se pone en cuestión la tensión entre metodología e investigación que suele darse en numerosos cursos y se da fundamento al estrecho y necesario vínculo entre teoría y práctica en el contexto de la enseñanza de la metodología y en el ámbito de la producción científica.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología que ponemos en práctica en la cátedra, se deriva del posicionamiento teórico-práctico y de compromiso social que describimos en el capítulo anterior.

Este proceso de enseñanza se desarrolla ejecutando la planificación de contenidos, de objetivos y metas que plasmamos en el denominado “programa de la materia”⁵ (*Ver Anexo*). Al mismo tiempo este programa está estructurado siguiendo una lógica en el orden de los contenidos que expresa la concepción descrita del estrecho vínculo entre metodología en sentido amplio (*ver supra, Capítulo 1*) e investigación. El programa presenta un esquema de cuatro unidades que incluye en primer lugar los contenidos orientados a que los estudiantes ingresen en los temas más generales de la actividad de investigación y de la producción científica incluyendo una mirada desde los campos epistemológico, teórico, metodológico y técnico; los aspectos vinculados al abordaje de la realidad mediatizada por la construcción del objeto y las estrategias metodológicas (cuantitativa y cualitativa) posibles de utilizar según el tipo de objeto construido. En este nivel se trabaja el aspecto descrito en el punto anterior sobre la realidad y su problematización, y se despliega la batería de conceptos y puntos de vista que posicionan a la metodología como el ámbito donde se discuten y definen los valores, los

⁴ Este capítulo ha sido elaborado por la Profesora Titular Azucena Reyes, en su carácter de conductora y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁵ La materia cuenta con una disponibilidad de 105 horas de dictado y se desarrolla durante un cuatrimestre. Se corresponde con el 2do año de la carrera de Licenciatura en Sociología.

intereses del investigador, la finalidad de la búsqueda de conocimiento, etc.⁶ La segunda unidad se ocupa específicamente del proyecto de investigación, acerca de su estructura y contenidos. Esta unidad atraviesa todo el periodo de formación que se les brinda a los estudiantes. El proyecto es considerado como la herramienta fundamental, como elemento mediatizador entre los contenidos teóricos de la metodología y el proceso mismo de investigación (*ver infra, Capítulo 4*). En este mismo nivel y acompañando el proceso de inicio en la elaboración del proyecto⁷, se dicta un curso denominado “Alfabetización Informativa”, donde se les proporciona a los estudiantes los procedimientos de búsqueda y selección de material teórico y de diversas producciones científicas presentes en los medios virtuales (Internet), facilitándoles herramientas informáticas en un mundo altamente computarizado.⁸

La unidad tres incluye los variados contenidos referidos a la estrategia cuantitativa de investigación, que van desde conocer la lógica del proceso, del planteamiento de un problema de investigación hasta los aspectos relativos a la presentación del informe final de la investigación. En medio de este proceso y cuando se abordan los temas relativos a la producción del diseño metodológico y el análisis de los datos, se los introduce al conocimiento del paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS, abundando de este modo en la práctica informatizada.

La unidad cuatro se ocupa de comunicar la lógica de la investigación cualitativa.

Es importante señalar que la cátedra está orientada a profundizar en el conocimiento de la metodología cuantitativa por razones de la currícula de la carrera, que incluye en tercer año una materia sobre técnicas cualitativas y profundiza los procedimientos dentro de esta estrategia. No obstante, nuestra concepción de la metodología de la

⁶ Este orden asignado a los contenidos de la materia son discutibles y discutidos actualmente en el marco de esta autorreflexión. Algunos inconvenientes que estamos evaluando tienen que ver con el hecho de que los alumnos llegan a cursar la materia con muy poca formación teórica y metodológica previa por lo que al encontrarse de pronto con este nivel de temas suele descolocarlos en un principio. No obstante utilizamos esta reacción para ayudarlos a desestructurarse y luego estar en condiciones de repensar la realidad y su forma de conocimiento desde una mirada ya más abierta, más crítica. Luego con las otras herramientas didácticas utilizadas como las películas motivadoras, las canciones, etc. logran situarse frente a los desafíos que les implica estar frente a la realidad y pretender abordarla. No obstante, en el equipo de cátedra estamos analizando este aspecto.

⁷ Cuando los estudiantes se encuentran en el momento de definir el tema de investigación y de formular el problema.

⁸ A esta actividad se la realiza en colaboración con los miembros de la Biblioteca de la Universidad que tienen organizado el (SID) sistema integrado de documentación y cuentan con personal especializado para realizar esta tarea.

investigación no se reduce solo a la aproximación cuantitativa, por ello es que también incluimos una mirada, aunque escueta, de la metodología cualitativa.

El proceso de enseñanza/aprendizaje se realiza siguiendo una estrategia pedagógica-didáctica que implica un modo determinado de orientar la enseñanza al tiempo que promueve el desarrollo de técnicas y prácticas que conducen a alcanzar los objetivos previstos en el programa orientados a comunicar y enseñar a investigar sobre la base de los contenidos metodológicos.

Desde nuestro punto de vista y a partir de la propia experiencia, se distinguen dos grandes instancias en el dictado de la materia que hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología: - uno tiene que ver con la *estrategia didáctica*⁹ que se diseña para el logro de los objetivos mediante el uso de distintas herramientas teórico-prácticas adecuadas a los contenidos, y - un segundo aspecto tiene que ver directamente con el proceso de transmisión de contenidos que compromete *al equipo de cátedra y a los estudiantes destinatarios*. Con respecto a esta segunda instancia es de gran importancia el equipo de cátedra que se constituye y que luego pone en funcionamiento el conjunto de herramientas didácticas que se van ejercitando.¹⁰

A continuación haremos el esfuerzo de describir esta práctica y de ir presentando sus fundamentos.

⁹ Hablamos aquí solo de “estrategia didáctica” porque se da por entendido que existe una postura pedagógica en la que se inscribe y que es la que venimos describiendo a lo largo de esta presentación.

¹⁰ Es de destacar que la selección de herramientas como la orientación del equipo de cátedra y la conformación del mismo responden directamente a la concepción de enseñanza de la metodología y del espíritu pedagógico que describimos en el capítulo anterior. Nada de lo que se plantea en la cátedra se debe al azar.

La concretización de la perspectiva pedagógica en el dictado de la materia

Acerca de la organización y estructura de la cátedra

La asignatura se dicta durante un cuatrimestre cubriendo un total de 107 horas distribuidas en 14 semanas. Se trata claramente de un tiempo altamente reducido para el caudal de conocimientos que se espera transmitir y producir.¹¹ Teniendo en cuenta este tiempo material del que disponemos, organizamos el dictado de la materia mediante la implementación de clases teóricas y teórico-prácticas; clases de actividades prácticas, talleres, tutorías y horas de consulta docente. La materia es de carácter promocional y también contempla la figura de alumno regular y libre. La promocionalidad se logra cumpliendo con los requisitos de asistencia a un porcentaje alto de clases teóricas y prácticas, con la aprobación de uno/dos parciales con un nivel mayor a 7 puntos, con la aprobación del proyecto de investigación y de un coloquio final integrador, más la presentación de guías de trabajo domiciliario (*Ver Anexo, programa*).

Se confeccionan planillas de asistencia que son suministradas a los alumnos para su registro en las tres modalidades de participación (teóricos, prácticos, talleres). (*Ver Anexo*)

Tal como se expresa desde el punto de vista formal dentro de la institución universitaria, la cátedra tiene una dotación docente equivalente a una profesora titular, una profesora adjunta y una Jefa de Trabajos Prácticos, todas con una semi-dedicación en términos del tiempo dedicado a la docencia e investigación.

En el marco del análisis que estamos llevando adelante aquí, más que hablar de dotación de la cátedra, hablaremos de la “composición del equipo de cátedra”.

La noción de *equipo* es la que orienta nuestro accionar y que modela la forma de operar en el aula y fuera de ella.

¹¹ Este aspecto, que responde al diseño del plan de estudios de la carrera, es reconocido por la cátedra y por los estudiantes que la cursan a la materia como un obstáculo grande respecto a la posibilidad de consolidar la asimilación de contenidos. No obstante, el sistema implementado de realizar un proyecto de investigación en calidad de poner en práctica la actividad investigativa, suele salvar las limitaciones que impone el tiempo reducido del dictado.

La constitución del equipo de cátedra y los procesos de capacitación y formación

La cátedra que originalmente está compuesta por dos docentes (titular y adjunta) y una jefa de trabajos prácticos, ha contado durante los últimos 8 años (2002-2010) con una composición mas ampliada debido a la integración de docentes adscriptos y de ayudantes-alumnos. La normativa de la Facultad referida al numero de ayudantes-alumnos y de profesores adscriptos que pueden inscribirse en una cátedra es de hasta 5 para los ayudantes y de 2 para los adscriptos, excepto que el docente titular acepte uno mas de cada uno en caso que haya demanda por parte de los interesados. En el caso de nuestra cátedra, generalmente el número de ayudantes alcanza a 5 o 6, y adscriptos de 2 a 3. (*Ver Anexo, listado*). Esta situación hace que la cátedra cuente con un total aproximado de unas *12 personas* trabajando en forma mancomunada.

La disposición de la cátedra para incorporar este número alto de integrantes en proceso de capacitación, responde precisamente al ideal pedagógico de propiciar procesos de capacitación y formación a posibles destinatarios, en este caso a alumnos avanzados y graduados que tengan la aspiración de continuar aprendiendo, compartiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología y de la investigación.

La relación de los integrantes de la cátedra se constituye en un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje: constituirse en *equipo de trabajo* es uno de los requisitos primordiales para lograr exitosamente los objetivos pedagógicos.

A lo largo de los últimos 8 a 10 años de estar a cargo de la materia, en mi carácter de profesora titular he propiciado la formación de equipos de cátedra y con ello la implementación de una modalidad de trabajo que cumpla con el cometido de orientar el proceso de enseñanza en una doble dirección: por una parte el proceso de “capacitación” de los integrantes de la cátedra; y por otra parte el proceso de “formación” de los estudiantes que cursan la asignatura.

Papel y organización del equipo de cátedra en la transmisión de los contenidos de la materia

En el proceso de transmisión de los contenidos de la asignatura a los estudiantes que cursan la materia, se planifican actividades que tienen que ver con la estrategia didáctica y que al mismo tiempo se constituyen en instrumentos para la capacitación de los integrantes de la cátedra que se encuentran en formación (ayudantes, adscriptos, y eventualmente la JTP).

En todo este proceso organizativo el rol de la profesora titular es relevante. Es quien cumple el papel de dirigir, conducir, guiar. Al decir de Bourdieu respecto a la actividad práctica de la investigación, pero que se ajusta también al proceso de enseñanza-aprendizaje, “... no existe otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica- incluyendo a la práctica científica- como no sea practicándola con la ayuda de algún guía o entrenador, quien asegure y tranquilice, quien dé el ejemplo y corrija enunciando, en la situación, preceptos directamente aplicables al caso particular”. (Bourdieu, P. 1995: 163)

La concepción de realizar un acompañamiento cercano y permanente a los estudiantes del grado, también se aplica para el resto de los integrantes de la cátedra que están en proceso de formación. En la cátedra se realizan seminarios internos de discusión sobre distintos temas de la asignatura donde cada integrante debe preparar un aspecto del mismo; se organizan reuniones para establecer criterios unificados para el tratamiento de los contenidos de la materia, y para dictaminar cómo trabajar con los estudiantes en el proceso de enseñanza de la metodología.

Se encomienda a los ayudantes-alumnos/as y a los adscriptos a trabajar en los “talleres” con los estudiantes orientándolos en los proyectos, pero “de la mano de las docentes de la cátedra” quienes los guiamos y a quienes nos comunican los avances o problemas con los proyectos en elaboración que están acompañando.

En los talleres, a las ayudantes-alumnos/as se les ofrece la posibilidad de realizar una introducción al tema que se trabaja ese día con el fin de proveerles un espacio de comunicación ejerciendo una tarea en calidad de “docentes”, y al mismo tiempo para aprender y fortalecer su conocimiento de los temas en cuestión.

Se los invita a participar de los horarios de atención extra-curso que realiza la profesora titular con los estudiantes para dialogar con ellos fuera del horario de clase. Aquí los ayudantes-alumnos y adscriptos que acompañan a los estudiantes en la elaboración de sus proyectos, aprenden junto a éstos las enseñanzas que allí se imparten a partir de las preguntas de los propios estudiantes y de las reflexiones que realizan junto con la profesora.

Los docentes adscriptos consultan y debaten con la profesora titular los contenidos y procedimientos a impartir en las clases teóricas que dictan.

Se trata de un rico proceso de enseñanza-aprendizaje, donde todos enseñamos y aprendemos.

Otro recurso utilizado ha sido comprometer a todos los integrantes del equipo de cátedra a producir materiales sobre los temas dictados con el fin de elaborar las evaluaciones parciales. Esto implica que cada uno lea con atención y cuidado el material bibliográfico disponible y las clases dictadas por las profesoras. Con esto se promueve el desarrollo de la autonomía individual, la confianza, y fortalecer el conocimiento de los temas de la materia.

Se incentiva el compromiso de llevar a cabo una búsqueda de bibliografía en forma continua para enriquecer el dictado de la materia, como de participar en la elaboración de una página WEB de la cátedra para consulta de los alumnos.

La tarea de formar y hacer parte de las actividades de la cátedra en sus distintas instancias: clases prácticas, teóricas y talleres, y en la preparación de las clases motivacionales seleccionando películas, canciones, recortes de diarios, elaborando guías de trabajo, etc. a todos los integrantes, se constituye en una modalidad emprendida y valorada, dando lugar a una comunicación permanente entre las docentes, auxiliares de docencia, adscriptos, ayudantes-alumnos/as. El flujo de correos electrónicos de consultas entre los integrantes es importante.

Las *tareas compartidas*, el *trabajo cooperativo* y la *construcción colectiva de conocimiento*, son la clave de este proceso enmarcado en la concepción pedagógica en juego.

Implica un proceso de capacitación de arriba hacia abajo y horizontalmente: resulta relevante la existencia de una conducción firme, de estímulos y motivación para participar con compromiso y entusiasmo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje plantea la necesidad de que todos los integrantes del equipo de cátedra, incluyendo la profesora titular promuevan su permanente formación y participación en actividades vinculadas a la metodología y la investigación. Es así que desde el interior de la cátedra se han organizado Jornadas de metodología donde se han invitado investigadores de larga trayectoria realizando presentaciones de sus libros con una participación importante de todos los integrantes del equipo; se ha promovido el desarrollo de un proyecto de investigación de la cátedra en el programa “Cátedra investiga” que se lleva a cabo en la Facultad; la participación en la elaboración de ponencias para presentar a Congresos internacionales de metodología (*Ver Anexo*)

Quienes más se forman, investigan y participan de eventos científicos vinculados, más aportes y contribuciones hacen al proceso de enseñanza.

Resulta de importancia la situación de continuidad de los integrantes en la cátedra año a año dentro del equipo por cuanto ayuda a conservar los vínculos, el material producido y al mismo tiempo a trabajar sobre ese material para mejorarlo.

La renovación de los ayudantes-alumnos por otro lado contribuye también por cuanto exige a las docentes estar permanentemente haciendo esfuerzos por mejorar la forma e instrumentos de enseñanza.

Es un proceso muy rico de retroalimentación.

Todos estos mecanismos que se proponen para la capacitación de los integrantes de la cátedra se hacen extensivos para la formación de los estudiantes.

La instancia de “formación” de los estudiantes y los recursos utilizados

Con referencia a este punto es que vuelvo sobre la manera en cómo en la cátedra hemos encarado la enseñanza de la metodología. Por la experiencia que he adquirido llevando a cabo numerosas investigaciones, enseñando metodología en cursos universitarios; acompañando becarios de investigación, tesitas e investigadores jóvenes integrantes de los proyectos que dirijo, es que he podido instrumentar una modalidad de enseñanza de la metodología que reposa en la noción de que ese proceso de enseñanza no puede sostenerse sobre la base de transmitir conceptos teóricos o definiciones de lo que es la investigación o de qué es una “variable”, sino que es condición necesaria que la enseñanza de la metodología vaya acompañada de un proceso de investigación, de una actividad práctica.

En el cursado de la materia, este proceso de investigación es incipiente y se hace posible mediante la implementación del *proceso de elaboración del proyecto de investigación* y /o de la propuesta integradora, denominada “El camino recorrido en la construcción del objeto de estudio y del esbozo de una propuesta de investigación”. (*Ver Anexo*).

Esta etapa se inicia una vez ya encaminados los estudiantes en los contenidos mínimos relativos a la metodología y la investigación, y sobre la relación de esta materia con la realidad misma. En los primeros pasos reflexionamos sobre el ser y sentirse parte de la realidad, de su conocimiento y de su participación en la construcción y transformación de la misma. Esto se hace introduciéndolos en la identificación de problemas sociales capaces de ser investigados, de encaminarse en la búsqueda de explicaciones de los fenómenos. O sea, hay un primer momento que es el de familiarizarlos con la metodología, la investigación y el reconocimiento de lo social como campo de problemas, como contexto para ser cuestionado e indagado.

Aquí incorporamos distintas modalidades y procedimientos didácticos: - trabajamos sobre *películas* que seleccionamos con el fin de motivar a los alumnos a la identificación de problemáticas sociales y afinar la mirada de lo social. Esta actividad va acompañada de una guía de preguntas y luego de una puesta en común sobre lo trabajado. Con esto se propicia el hábito de reflexionar, de cuestionar, de debatir.

- suministramos *canciones* de cantantes de distintas corrientes musicales (reggae, pop, rock, etc.) que las emitimos en el aula y luego de escucharlas atentamente abordamos los temas sociales que sugieren esas canciones, identificamos a los grupos musicales, su

origen y posicionamiento ante la sociedad que los orienta a producir tal o cuales letras musicales, etc.

- recortes de *diarios* sobre temas de actualidad

- se realizan *salidas a campo* visitando instituciones, organizaciones, barrios, también con el acompañamiento de una guía de observación abierta.

- trabajamos sobre *investigaciones ya hechas* por otros autores y por los propios docentes de la cátedra con el fin de analizar el modo en que se realiza la investigación, los procedimientos generales y específicos que se han aplicado y que se deducen de los resultados de las investigaciones producidas. Compartimos con O. Barriga (2007) que esta modalidad contribuye a promover una *actitud artesanal* sobre la *actitud técnica* que se conseguiría si solo se enseñara teóricamente una receta de cómo se hace la investigación.

- invitamos a investigadores en formación, tesistas, a científicos sociales formados que están haciendo sus propias investigaciones para que participen de algunas sesiones del dictado de la materia en la que ellos exponen a los estudiantes las investigaciones en curso o algunas finalizadas donde narran su propuesta de investigación pero especialmente, describen su experiencia en el proceso de llevar a cabo el estudio, haciendo visible la “cocina” de la investigación.

- Alumnos de años anteriores de la materia son invitados para que expongan su experiencia en el armado de los proyectos, para que les trasmitan a los alumnos cursantes sus idas y vueltas en el proceso de elaboración y sobre la aplicación que realizan en sus investigaciones de los aportes teóricos aprendidos en metodología.

Y en el transcurso de estas distintas modalidades de aproximación al “cómo se investiga”, ponemos en marcha el proceso de elaboración del proyecto por parte de los alumnos con el fin de plasmar el proceso de construcción de conocimiento de la realidad a partir de una forma estructurada y organizada de lograrlo. Este proceso de elaboración del proyecto de investigación conjuga todas las instancias del proceso investigativo que luego se concretará en todos sus pasos en el momento de su desarrollo. (*Ver infra, Capítulo 4*).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación se conocen los contenidos y elementos del proceso de investigación, y mediante la estrategia diseñada para su puesta en practica a través de la elaboración del proyecto, se

ejecutan las instancias concretas del proceso investigativo. En ese proceso se discuten los temas a investigar, se va al campo para profundizar en el conocimiento del fenómeno que se pretende abordar, se avanza en la definición de la problemática a estudiar, se debate con especialistas o referentes del tema, se discute con otros estudiantes y docentes, se recorren las bibliotecas, se busca y lee bibliografía, en una palabra se sumerge en el espacio de la búsqueda y construcción de conocimiento.

Las instancias de formación de los estudiantes en la metodología las realizamos en base a una pedagogía de la investigación, que al decir de Bourdieu, "...se trata de comunicar esencialmente un *modus operandi*, un modo de producción científica que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, que no hay otra manera de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica u observando cómo (sin que para ello, sea necesario emplear principios formales) este habitus científico, llamándolo por su nombre, "*reacciona*" ante decisiones prácticas:..." (Bourdieu, P, 1995:164)

Esta tarea la llevamos a cabo de la mano del equipo docente que está comprometido con este proceso de enseñanza, del cual hablamos en el punto anterior. En relación a este paso y a la situación de aprendizaje de la metodología y de la investigación hacemos nuestras las palabras de Catalina Wainerman (1997) cuando dice que "*hay "algo" no codificable, difícil de transmitir del oficio del investigador*", sugiriendo que es "la práctica" la que habilita, y que cuando alguien es principiante en esta tarea eso se logra "*de la mano de un maestro*".

Al respecto de este tema Bourdieu¹² usa ejemplos y términos propios de otros campos y expresa que "Los historiadores y filósofos de las ciencias – y, sobre todo, los propios científicos – han observado con frecuencia que una parte muy importante del oficio de científico se adquiere de acuerdo con modos de adquisición totalmente prácticos; el papel de la pedagogía del silencio, en la que se hace poco hincapié en la explicitación tanto de los esquemas transmitidos como de los esquemas que operan en la transmisión, es sin lugar a dudas tanto más importante en una ciencia cuanto que los contenidos, los

¹² "La enseñanza de un oficio o, como diría Durkheim, de un "arte", entendido como "práctica sin teoría", exige una pedagogía que nada tiene que ver con la que se aplica a la enseñanza de conocimientos. Como puede observarse claramente en las sociedades sin escritura y escuela, -... numerosos modos de pensamiento y de acción- a menudo los más vitales- se transmiten de la práctica a la práctica, mediante modos de transmisión totales y prácticos basados en el contacto directo y duradero entre quien enseña y quien aprende (Haz lo mismo que yo)" (Bourdieu, P. (1995: 164.)

conocimientos, modos de pensamiento y de acción, son , ellos mismos, menos explícitos y menos codificados”.(Bourdieu, P.1995:164)

Y agrega que “El sociólogo que intenta transmitir un habitus científico se asemeja más a un entrenador deportivo de alto nivel que a un profesor de la Sorbona. Enuncia pocos principios y preceptos generales...Procede mediante indicaciones practicas, en una forma muy similar a aquella del entrenador que reproduce un movimiento (En su lugar, yo haría”...) o mediante “correcciones” aplicadas a la practica en curso y concebidas conforme al espíritu mismo de la practica (“Yo no formularia esta pregunta, al menos no en esos términos”). ”. (Bourdieu, P.1995:165)

En la cátedra, este proceso de transmisión de conocimientos, su aprendizaje y afianzamiento en la práctica, queda a cargo de todos los integrantes donde cada uno guía a un número reducido de grupos de estudiantes. Aquí la estrategia consiste en realizar una distribución de los grupos de modo tal que el trabajo con cada uno sea personalizado y donde cada acompañante tenga la posibilidad de atender un número pequeño de aquellos. Los contenidos teóricos se comunican a través de comentarios sencillos, preguntas elementales y adentrándose, cada vez más, en los detalles de cada propuesta (idea proyecto) en particular. No se puede dirigir realmente una investigación- aunque incipiente- sino a condición de hacerlo en verdad con quien sea directamente responsable de ella, lo cual implica trabajar con todos los instrumentos de que se disponen en cada caso específico: cuestionarios, cuadros estadísticos, interpretar documentos, sugerir según el caso hipótesis. En tanto esta situación de enseñanza se rige por estos requisitos, es obvio que para lograr estas condiciones solo se lo puede hacer estando a cargo de la conducción de un numero limitado de trabajos, porque si se ocupase de dirigir una gran cantidad de ellos al mismo tiempo no se estaría haciendo verdaderamente lo que pretende estar haciendo.

En este plano los *talleres* que implementamos cumplen con el fin de generar un espacio de dialogo e intercambio entre estudiantes y equipo de cátedra, de reflexionar en forma conjunta, de intercambiar los avances, discutir sobre los planteos y perspectivas adoptadas frente a los temas propuestos. Esta actividad es de singular importancia para el proceso de aprendizaje y para la producción colectiva de conocimiento de los contenidos teóricos de la materia como las “peripecias” de la práctica.

El cursado tiene instancias de *evaluación* específicas, además de la evaluación continua de proceso. Es importante señalar que entendemos a la evaluación como otro momento de aprendizaje para el alumno y también para los docentes, y en la cátedra esa evaluación se la plantea en el marco de la pedagogía de la enseñanza que promovemos y describimos en páginas anteriores.

Los estudiantes rinden dos parciales, presentan el proyecto como trabajo final y luego participan de un coloquio donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos tanto teóricos como prácticos. Este coloquio se rinde en grupo, se presenta y discute el proyecto elaborado y se realiza con la presencia de los docentes o integrantes de la cátedra que los acompañó en el proceso de aprendizaje. La presencia de su “guía” les proporciona seguridad frente al hecho de sentirse interrogados-evaluados.

En síntesis:

Una de los aspectos que nos interesa rescatar en el proceso de enseñanza y en las instancias de evaluación es sobre la *autonomía* que promovemos y logramos en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Respecto a los conocimientos transmitidos no se espera que se sepa todo lo dado como si fueran un manual de preceptos sobre cómo se hace investigación, sino que lo que se evalúa es cuánto han aprehendido de los procedimientos generales (teóricos, metodológicos, técnicos), sobre los procesos lógicos de las estrategias metodológicas en juego (cuanti-cuali), y sobre como desempeñarse en el hacer investigativo, cómo problematizar, qué cuestionar, qué instrumentos utilizar, con qué criterios seleccionar esos instrumentos, como buscar y seleccionar bibliografía, etc.. Siempre le decimos a los estudiantes, que la nota final no necesariamente refleja el quantum de contenido incorporado, sino la calidad del aprendizaje, la demostración de que tienen el manejo mínimo de los contenidos teóricos pero un conocimiento apreciable de cómo se lleva a cabo el proceso, de cuáles son las herramientas y estrategias de las que se tienen que servir para lograr hacer investigación. Los criterios de aprobación van de la mano de tener la demostración por parte de los alumnos de que han adquirido la disposición necesaria que los capacita para conducir en adelante su propio proceso de aprendizaje dando inicio a nuevas propuestas y alternativas de indagación.

Cerramos este punto con unos comentarios de los estudiantes extraídos de una grabación del último coloquio mantenido con ellos (noviembre de 2010), los cuales traducen las características de la práctica pedagógica implementada.

Cuando se les preguntó sobre cómo evaluarían ellos el hecho de llevar adelante la tarea de elaborar un proyecto como proceso de aprehensión de contenidos, respondieron: *“Al principio lo tomamos como liviano a esto del proyecto, al principio estábamos desorientadas, pasamos horas pensando aquello, aquí y allá, estábamos muy metidas en el proyecto, estuvo bastante bueno; Si cambiamos una pregunta específica se tiene que ver reflejada en el marco teórico, en los antecedentes que son la antesala del marco teórico, cambiar después el título, la operacionalización y cuando te das cuenta incorporas todo lo teórico que se ha dado en la cátedra. Pude entender todo lo teórico a partir del proyecto, creo que pudimos seguir el camino y le dedicamos mucho”*. (coloquio grupo N°. 6 compuesto por Ayelen y otros, quienes abordaban el tema de los *“factores socioeconómicos que influyen en el acceso a la educación...”*- Extraído de la grabación digital- minuto 34).

Con este grupo concluimos el coloquio diciendo: *“Nosotros le pusimos 10 por el nivel de dedicación,....., aunque tiene muchas observaciones en relación al marco teórico, al diseño, a la operacionalización, a la categorización, etc., nosotros apreciamos y valoramos el proceso que hicieron”*. (Extraído de la grabación digital, minuto 45).

Capítulo 3

La práctica pedagógica: La estrategia pedagógica-didáctica, vista y comentada a partir de las “Memorias” elaboradas por los diversos integrantes de la cátedra.¹³

En este capítulo se describen los pilares básicos sobre los que se asienta el dictado de la materia y la práctica de la enseñanza de la metodología en la carrera de sociología, a partir de las expresiones de los diferentes integrantes de la cátedra. El material utilizado es el documentado en las “Memorias” elaborados por las docentes, jefe de trabajos prácticos, ayudantes-alumnos y docentes adscriptos. Estas memorias intentan sintetizar el recorrido de los últimos ocho a diez años según los casos, de aquellos que hemos transitado por la cátedra, de modo que hay mucho material para disfrutar. Quienes más, quienes menos, hemos narrado nuestras experiencias de participación en el proceso de formarnos y formar a otros, de enseñar y aprender conjuntamente.

El análisis de este material hace visible el espíritu pedagógico promovido en la cátedra, la estrategia pedagógico-didáctica que desarrollamos, y refleja en la práctica, los conceptos y presupuestos teóricos descritos a lo largo del primer y segundo capítulo de esta presentación.

La reconstrucción de este aspecto se lo realiza atendiendo, una por una, las “Memorias” de los distintos integrantes de la cátedra, a saber: Azucena Reyes; Andrea Blazsek; Silvia García Ocanto; Eliana Canafoglia; Ezequiel Potaschner; Eliana Urquiza; Lucia Sosa; Micaela Lisboa.

¹³ Este capítulo contiene una parte importante de trabajo producido por todo el equipo de cátedra mediante la elaboración del relato y registro de las “memorias” de su experiencia en el espacio de la cátedra. La tarea de reconstrucción del proceso pedagógico a partir de dichas “memorias” ha sido realizada por la profesora titular Azucena Reyes.

La orientación pedagógica

De las “memorias” de Azucena Reyes:

Cuando en las memorias, la profesora Reyes tuvo que describir sobre su situación de profesora titular de la cátedra y sobre como encaraba el proceso de enseñanza de la materia, relató:

“Me interesa comunicar que soy una docente de alma, que hago investigación, y que por este motivo me siento en condiciones de enseñar la metodología de la investigación para que los estudiantes aprendan a investigar, que se formen como investigadores, y/o con las herramientas necesarias para ser críticos ante la realidad y ante las producciones científicas generadas por otros. En dialogo con los alumnos, planteo que es importante que cuando uno piensa un tema de investigación, lo haga en el marco de un compromiso social y vinculado a una necesidad de conocer, explicar situaciones concretas, conflictivas, contradictorias de la realidad social. Al mismo tiempo les trasmito que en la cátedra no pretendemos con esta formación sólo lograr identificar temas relevantes y pertinentes, sino que nos proponemos que adquieran herramientas para dar esos pasos en la investigación y que logren entrenamiento en el desarrollo de las actividades de aquel proceso. Me interesa orientar a los estudiantes hacia al fortalecimiento de una actitud critica, único medio por el cual las personas realizamos nuestra vocación de ser y sentirnos parte de la realidad que vivimos, que estudiamos y que nos permite contribuir al cambio, y a proponer y realizar transformaciones. En cuanto al instrumento de aplicación práctica elegida para el aprendizaje de los contenidos, el proyecto de investigación, yo les hablo de proyecto y de proceso simultáneamente. El proyecto refiere al proceso, y la práctica de su elaboración y desarrollo también implica el proceso. No me canso en señalarles que el proceso de investigación es un proceso de permanente toma de decisiones; que la ciencia no es neutra; que la observación está cargada de teoría (Bachelard); que el objeto me determina el método (pluralidad de métodos); que la investigación es un proceso de conceptualización, que los resultados son teóricos (según el tipo de investigación) pero que ese conocimiento tiene la finalidad de ser traducido en acciones prácticas o de enriquecer la

ciencia básica de índole teórica que sirve de sustento para explicar o para generar nuevas interrogantes”.(Reyes Suárez, A.B.- Memorias)

Cuando tenía que describir su posición respecto a la estrategia pedagógica, una de sus respuestas fue:

“En la cátedra he impulsado distintos mecanismos que se necesitan para aprender a investigar y para poder contar con ellos en posteriores instancias de formación académico-científica.

Si aprender a investigar se aprende investigando y además haciéndolo de la mano de un maestro, al decir de Wainerman, o con un guía o entrenador en términos de Bourdieu, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la metodología de la investigación y de la formación de investigadores, dispuse en la cátedra una modalidad de trabajo que compromete a los distintos integrantes a compartir y a acompañar a los estudiantes en todos los momentos del proceso de elaboración del proyecto, esto es, del paso inicial de cualquier propuesta de acción para la producción de conocimiento científico.

Ayudantes alumnos-as, profesoras adscriptas, profesoras adjunta, titular y jefas de trabajo práctico se les asigna un número limitado de grupos de estudiantes para llevar con ellos la tarea del diseño de su proyecto. Se los acompañan, se discute con ellos, se trabaja para que identifiquen los problemas, para que vean porque eligen tal o cual tema, para que definan los fundamentos de su decisión y el resto de procedimientos metodológicos”. (Reyes Suárez, A.B.- Memorias)

Estrategia pedagógica y herramientas didácticas

De las “Memorias” de Andrea Blazsek.

Jefa de Trabajos prácticos

La conformación de un nutrido equipo de cátedra, con docentes regulares más la incorporación de docentes adscriptos y de ayudantes -alumnos constituye un pilar sobre el que se sustenta el dictado de la materia, en respuesta a una estrategia pedagógica que pretende que los docentes y los alumnos interactúen permanentemente a través de un vínculo de cercanía y de comunicación fluida.

Año 2002- “Recuerdo que se había constituido un nutrido equipo de cátedra, del cual formaban parte la profesora adjunta a cargo de la titularidad, Lic. Azucena Reyes (la profesora titular Adela Britos ese año se jubiló), la JTP: Lic. Silvia García Ocanto, otra adscripta: Lic. Susana Cuello y cinco ayudantes alumno: Claudia Anzorena, Eugenia Cardello, Eliana Canafoglia, Sergio Onofrio y Rosana Rodríguez. Eliana Canafoglia y Rosana Rodríguez, una vez recibidas, formarán parte, en años siguientes, como adscriptas y JTP, respectivamente, del equipo docente de la cátedra”. (Blazsek, A.-Memorias)

Otro principio que rige la postura pedagógica de la cátedra es otorgar “autonomía” a sus integrantes. Se promueve una actitud de responsabilidad ante el proceso que llevan a cabo, comprometiéndolos con los objetivos del proceso educativo. Se procura que los integrantes de la cátedra adquieran las “herramientas” (conocimientos) para moverse libremente (con seguridad y respeto) en el proceso de enseñanza de la materia. Esto se convierte en un puntal inigualable para el futuro de los propios integrantes y de la cátedra de pertenencia. Esta noción de autonomía es trabajada como uno de los ejes centrales sobre los que se organiza y estructura el proceso educativo. No sólo se lo propicia para los docentes y ayudantes-alumnos sino también es el eje que se trabaja en relación a los estudiantes que cursan la materia. Promover un buen manejo del material teórico conceptual de los contenidos y el ejercicio práctico de mismo a través de las instancias de elaboración del proyecto de investigación y de ejercicios prácticos.

El siguiente comentario de la profesora Blazsek referido a cuando desarrollaba sus actividades en calidad de adscripta en el año 2002 evidencia lo señalado:

“Mi primera experiencia en la cátedra fue muy valiosa ya que abarcó diferentes aspectos del proceso de enseñanza. Tuve la posibilidad de dictar varias clases teóricas sobre preparación de los datos para el análisis y realización del análisis cuantitativo, así como una clase sobre estrategias cualitativas de investigación. Por otro lado, las adscriptas y ayudantes alumno tuvimos que asistir a los grupos de alumnos en la elaboración de los proyectos de investigación”. (Blazsek, A.-Memorias)

La participación y la tarea de los ayudantes-alumnos y adscriptos junto a los docentes en el proceso de elaboración de los proyectos que realizan los estudiantes, constituye otro de los ejes del proceso de formación, tanto de los integrantes incorporados a la cátedra como de los estudiantes que cursan la materia. El acompañamiento cercano, la orientación y dirección de las propuestas que hacen los estudiantes es un factor favorable a los estudiantes mismos y también muy importante para los ayudantes-alumnos y docentes adscriptos que participan del equipo pero que están enriqueciendo su conocimiento de los contenidos y de la tarea de docencia y de investigación a través del ejercicio de la práctica de la enseñanza:

Año 2002-“Ese año el programa de la materia fue modificado, se incorporó entre las unidades del programa el proyecto de investigación (en qué consiste el proyecto, su estructura y las secciones de un proyecto en el diseño cuantitativo) y la materia alcanzó carácter promocional”. (Blazsek, A.-Memorias)

La importancia dada a la elaboración del proyecto como parte inicial de un proceso investigativo llevó a incorporar ese tema como una unidad independiente del programa de la materia. La promocionalidad se convirtió en una modalidad del cursado.

Año 2002-“La elaboración del proyecto representaba un paso importante para poder promocionar y/o regularizar la materia, por lo tanto, la tarea que llevábamos adelante entre adscriptas y ayudantes alumno adquirió un rol importante”. (Blazsek, A.-Memorias)

El siguiente testimonio expresa la instancia práctica por la que pasan los ayudantes-alumnos y adscriptos en el proceso de formación de los estudiantes, como requisito de la estrategia pedagógica de la cátedra orientada por el principio de generar autonomía.

Año 2002-“Brindamos un apoyo efectivo a los grupos de alumnos en aspectos concretos de la elaboración del proyecto: selección de la temática, formulación del problema de investigación, búsqueda bibliográfica, elaboración del marco teórico, etc. Recuerdo que fue un trabajo bastante arduo, que por momentos, agotaba, sobre todo, al ser mi primera experiencia en asistir los alumnos en sus primeros pasos para elaborar un proyecto de investigación. A mí me tocó asistir tres grupos que abordaron problemáticas vinculadas con la flexibilización laboral, el trueque y la crisis económica de 2001. La instancia de la formulación del problema de investigación desembocaba en discusiones casi interminables, y recuerdo, que era la parte del proyecto que más nos costaba a todos”. (Blazsek, A.-Memorias)

El aprendizaje compartido, la enseñanza compartida, el equipo orientado bajo la dirección de la titular, profesora con experiencia tanto en docencia como en investigación se constituye en la definición de una práctica pedagógica que mira por la integración del equipo, por la construcción de conocimiento compartido, de creación y distribución de conocimiento en forma colectiva. Estos son fundamentos que son muy apreciados y que evidentemente aparecen en las expresiones de los integrantes de la cátedra como valiosos a la hora de evaluar el proceso recorrido en la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación. El proceso de aprendizaje de la mano de un guía!!

“De alguna manera, adscriptas, ayudantes alumno y alumnos aprendíamos conjuntamente y creo que la riqueza del proceso consistió en poder compartir este espacio de generar y brindar conocimiento. A su vez, es importante destacar el proceso de formación que realizábamos con la profesora titular, ella nos acompañaba en las tutorías que realizábamos con los grupos, allí perfeccionábamos la manera de trabajar con los alumnos para lograr el adecuado recorte de la temática y la correcta formulación del problema de

investigación. Esto implicó una suerte de “conversación” orientada a través de una serie de preguntas que les hacíamos a los alumnos para poder captar cuál era el verdadero interés investigativo del grupo y poder lograr una aproximación dialéctica al objeto de estudio” (Blazsek, A.-Memorias)

El siguiente testimonio ejemplifica el eje de la orientación pedagógica de conformar equipos de trabajo y de integrantes que vayan incrementando su formación a la par que se van enseñando los contenidos de la materia y realizando el ejercicio práctico con los estudiantes que se encuentran cursando. La dinámica de trabajo al interior del equipo de cátedra, con reuniones semanales, con instancias de debate y discusión de temas puntuales del programa, o la puesta en común de la situación que experimentábamos en el dictado de la materia con los estudiantes, generaba ese interés de participar que contagiaba a otros alumnos avanzados o recién graduados a participar de la cátedra. Este interés se mantiene vivo a lo largo de diez años, habiendo contado en el último año 2010 con seis ayudantes alumnos y tres docentes adscriptos.

“Durante el año 2003, seguí como docente adscripta. Nuevamente, se conformó un equipo de cátedra donde participaron, además de las docentes, dos adscriptas y varias ayudantes alumno. Dos de ellas (Eugenia Cardello y Eliana Canafoglia) habían integrado el grupo conformado en 2002 y se sumaron Belén Alvarez, Julieta Gabardós, Liliana González y Natalia Millán. La experiencia positiva que tuvieron las ayudantes alumno en el año anterior motivó que se sumaran otras alumnas, atraídas por la modalidad en que funcionaba el equipo de cátedra.

La dinámica del grupo de trabajo mantuvo, a grandes rasgos, la modalidad establecida durante el año 2002”. (Blazsek, A.-Memorias)

“Como docente adscripta dicté una clase sobre técnicas de recolección de datos, específicamente sobre la encuesta y la elaboración del cuestionario”.

Se hace evidente la importancia de propiciar por parte del la profesora titular el fortalecimiento del equipo y mediar en su formación, para que los integrantes que participan de la cátedra vayan consolidando su participación y paswn a formar parte del equipo en forma estable. El estar de manera estable favorece el interés por formarse, y conocer los ejes sobre los que se orienta la cátedra en relación a la práctica pedagógica.

Contribuye enormemente la continuidad de los docentes en la consolidación de la línea pedagógica instaurada.

“En el año 2004, luego de haber concursado, pude ocupar un cargo de jefe de trabajos prácticos. De esta manera, el año 2004 se constituye en mi ingreso formal a la universidad que representaba un anhelo importante en mi carrera profesional. A partir de 2004, formo parte del plantel docente de la facultad y del equipo estable de la cátedra, lo cual amplió mis posibilidades de formación en la materia y mi interacción con el equipo de la cátedra”. (Blazsek, A.-Memorias)

Otro rasgo que creemos debe tener el dictado de cualquier asignatura, pero en especial, metodología de la investigación, es estar generando y presentando a lo largo de los años distintas herramientas e instrumentos didácticos que cumplan el papel de diseñar procesos de aprendizajes significativos, y también de motivar a los estudiantes y a los mismos integrantes de la cátedra para lograr interés y entusiasmo en la tarea que se realiza y en la adquisición de los contenidos de la materia. Yo aquí siempre he considerado que la materia metodología de la investigación es árida si no se la acompaña con modalidades, procedimientos, acciones, actitudes que la hagan amena, interesante, productiva

“Ese año hubo algunas modificaciones en la dinámica del dictado. Por ejemplo, se incorporó una clase motivacional al comienzo del cuatrimestre, en donde se proyectó una selección de fragmentos de películas que sirvieron como disparador para motivar a los alumnos en la delimitación de un tema de investigación y en el análisis de la realidad social, entendida como un entramado complejo de relaciones. En esta clase, los ayudantes alumno tuvieron un rol importante ya que participaron en la selección de las películas y estuvieron a cargo de la clase, junto con la JTP. Además, la proyección de estas películas se realizó en el CICUNC, en una de las salas multiuso que tiene la universidad, lo cual permitió que los alumnos conocieran otros espacios con los que cuenta la UNCuyo. Desde ese año, el dictado de la materia comienza con esa clase motivacional, en la que se presentan diversos fragmentos de películas y/o documentales que invitan a la reflexión social al abordar diversas temáticas de interés para los alumnos de 2º año de sociología”. (Blazsek, A.-Memorias)

En relación con la elaboración de los proyectos, hemos ido ensayando distintos procedimientos y propuestas. Por ejemplo en el año 2004 propusimos grandes líneas temáticas con el fin de lograr profundizar en solo algunos temas, lo que nos permitiría por una parte alcanzar a diseñar las distintas aristas desde de las cuales abordar el tema y por otro, poder reunir a varios de los equipos de estudiantes en torno de un tema para poder luego compartir y debatir lo visto en un nivel de mayor complejidad. Recuerdo además que aquí complementamos esta modalidad con la salida al campo y con la participación de investigadores externos que fueron invitados a presentar sus investigaciones relativas a los temas que estaban abordando los estudiantes. También invitamos graduados recién recibidos que vinieron a presentar sus tesis, donde exponían el trabajo pero mas que nada el proceso de producción de conocimiento con las idas y venidas, con las dificultades y sus modos de resolución. Esta herramienta didáctica fue sumamente fructífera.

“La selección de los temas para desarrollar en los proyectos de investigación en ese año estuvo circunscripta a 4 grandes áreas temáticas: empresas, seguridad, educación y salud”. (Blazsek, A.-Memorias)

La siguiente descripción refiere justamente a lo señalado en el comentario anterior sobre la salida al campo y el proceso de observación:

“En el 2004 se incorporó una observación de campo. Cada grupo tenía que elegir una institución y realizar una o varias visitas a la misma, recavando algunos datos de tipo exploratorio sobre las características de la institución, en base a una guía de observación previamente elaborada. Luego, cada grupo realizaba un informe sobre lo observado. Estos datos exploratorios servían para poder formular y fundamentar el problema de investigación”. (Blazsek, A.-Memorias)

La estrategia didáctica incluye la elaboración de prácticos que adquiriría el carácter que se expresa en este testimonio:

“Se sistematizaron los trabajos prácticos y se elaboró una estructura estándar de los mismos, señalando los objetivos de cada trabajo práctico y explicitando las consignas del mismo. Se realizó un seguimiento de cada grupo en cuanto a la cumplimentación de estos trabajos. Se hizo especial hincapié en la devolución de las correcciones. Por otro lado, al final de cada clase práctica se hizo una puesta en común que dio lugar a diversas discusiones y al establecimiento de consensos en cuanto a las respuestas que requerían las consignas. Los prácticos se elaboraron en torno a lecturas metodológicas (ese año, en uno de los primeros prácticos se leyeron varias investigaciones sobre las temáticas predeterminadas: empresas, seguridad, educación, salud), lecturas de proyectos realizados por alumnos de años anteriores, ejercitaciones en torno a la correcta formulación del problema, de las hipótesis, de elaboración de indicadores, etc., análisis de cuestionarios”. (Blazsek, A.-Memorias)

Se incluye en el dictado el uso de apoyo informático y de la introducción a programas de análisis de datos SPSS:

“En el dictado de la materia se incorporó la presentación del soft estadístico SPSS. (Blazsek, A.-Memorias)

Otra modalidad didáctica fue la organización de talleres orientados específicamente a acompañar a los alumnos en el proceso de elaboración de sus proyectos de investigación. El acompañamiento, la orientación, la discusión con ellos por parte de los integrantes del equipo docente es crucial a la hora de valorar el proceso de aprendizaje y de enseñanza de la metodología y de practicar instancias del proceso investigativo:

“Se profundizó el trabajo en los talleres donde los alumnos elaboraban sus proyectos de investigación al otorgar una mayor carga horaria a esta instancia. Se elaboró un cronograma de entregas parciales de los avances logrados en la formulación de los proyectos de investigación”. (Blazsek, A.-Memorias)

Otro testimonio de la importancia de la conformación del equipo docente y de la continuidad de los integrantes en el mismo. La importancia de la participación activa de los ayudantes y adscriptos en el proceso de formación de los estudiantes. Este proceso de formación es llevado a cabo en forma compartida con todos los integrantes de la cátedra bajo la dirección cercana, constante de la profesora titular. A medida que los distintos miembros del equipo docente se van integrando en forma estable dentro de la cátedra, estos van adquiriendo mayor independencia en base al conocimiento acumulado en su experiencia, y con la autonomía lograda en el tiempo ya logran ser también otros orientadores, organizadores junto con la titular, de las distintas instancias del proceso formativo de los estudiantes:

“Durante el año 2004, hubo tres docentes adscriptas (recién graduadas) y 5 ayudantes alumno. Es interesante señalar la continuidad que va adquiriendo el proceso de formación de recursos humanos en la cátedra. Dos de las ayudantes alumno que participaron en los años 2002 y 2003, respectivamente, al haberse recibido, se pudieron incorporar como docentes adscriptas. La dinámica de colaboración de los adscriptos y ayudantes alumno seguía la misma modalidad que había adquirido en 2002, pero se había profundizado el vínculo que los ayudantes alumno establecían con los grupos de alumnos a los que guiaban en la elaboración del proyecto. Por otra parte, en las clases de taller, los ayudantes alumno tenían que preparar una pequeña clase sobre aquellos aspectos del proyecto que se desarrollaban en ese taller”. (Blazsek, A.-Memorias)

El coloquio se constituyó en otra herramienta didáctica: se convirtió en la instancia del proceso de enseñanza-aprendizaje que permitía “medir” los logros en el conocimiento de los contenidos de la materia, pero también de la práctica misma de la puesta en marcha de un proceso de investigación, mediado por la elaboración del proyecto de investigación. En el coloquio los alumnos relatan, describen el proceso que llevaron a cabo para elaborar el proyecto y con gran esfuerzo deben mostrar la medida en que incorporaron los principios que rigen el proceso investigativo que hacen a las idas y vueltas entre los distintos momentos y el reconocimiento de la dialéctica implícita en el proceso:

“Se implementa el sistema de los coloquios como uno de los requisitos para conseguir la promocionalidad o regularidad de la materia. En estos coloquios grupales, los alumnos deben realizar la defensa del proyecto de investigación y responder a una serie de preguntas teóricas. La preparación de estos coloquios presentaba todo un desafío para los alumnos y afianzaba nuevamente la colaboración entre alumnos y ayudantes”. (Blazsek, A.-Memorias)

Aquí se indica el interés de llevar a cabo una investigación desde de la cátedra que abordara este proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Por otra parte, es importante mencionar que este año surge la idea de elaborar un trabajo de investigación que tenga como objetivo la sistematización de los proyectos de investigación elaborados por los alumnos, para luego poder reflexionar sobre el rol que ocupa el proyecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología. Además, se pretende hacer un seguimiento de los diversos temas que eligen los alumnos para establecer el vínculo de estas temáticas con diversos aspectos estructurales y/o coyunturales de la realidad social”. (Blazsek, A.-Memorias)

Desde la cátedra que abordara este proceso de enseñanza-aprendizaje.salida al campo y el proceso de observacion.mantenido conSigue bajando la cantidad de alumnos:

“Se nota una cierta baja en la cantidad de alumnos, tendencia que se profundizará en los años siguientes y que tiene que ver con en el descenso de la matrícula en todas las carreras de la facultad. (Blazsek, A.-Memorias)

Importante la organización de la cátedra en torno a ir perfeccionando el tratamiento de los temas a dictar, mediante la realización de seminarios internos, de generar instancias de discusión:

“Este año se avanza sobre la mejor organización del dictado de la materia, en el cuatrimestre anterior al dictado, los docentes del equipo de cátedra realizan reuniones y seminarios periódicos para discutir los diversos temas que se dictan

en la materia y para sistematizar el material de trabajo de la cátedra”. (Blazsek, A.-Memorias)

Actividades innovadoras capaces de motivar a los estudiantes y reforzar las estrategias de aprendizajes:

“La secuencia de los trabajos prácticos es, a grandes rasgos, igual al año anterior. Se comienza con el encuentro motivacional donde se proyectan películas. Se cambian algunas lecturas metodológicas, por ejemplo, se introducen dos lecturas que permiten comparar las lógicas de las estrategias cuantitativas y cualitativas de investigación”. (Blazsek, A.-Memorias)

La importancia dada a la elaboración del proyecto en la formación de los estudiantes en la metodología y en la investigación, hace que cada año se fueran ideando y elaborando distintas propuestas para su construcción. Así en el año 2005 elaboré una guía que incluía además de las secciones del proyecto, un espacio para que los estudiantes pudieran introducir tanto las descripciones teóricas de cada uno de los tópicos de las secciones del proyecto extraídas de los textos de lectura, de los manuales de metodología, etc, sino también que fueran narrando el proceso que iban desarrollando en la producción de conocimiento mediado por la ejecución de los pasos del proceso y de las secciones del proyecto. Esta guía, con múltiples objetivos tuvo mucho éxito, fue siempre bien evaluada por los alumnos, decidiendo entonces mantenerla:

“Se elabora una guía para la formulación de los proyectos, diferente a la que se había utilizado en años anteriores. Esta guía se titula “El camino recorrido en la construcción del objeto de estudio y del esbozo de una propuesta de investigación” y promueve la elaboración de un documento donde se integren las secciones “formales” del proyecto de investigación con la narración del proceso que se tuvo que recorrer para construir esas secciones. Además, la guía contiene una serie de preguntas de orden teórico que, al ser respondidas, funcionan como ayuda teórica para lograr un buen manejo de los conceptos necesarios para una correcta formulación del proyecto de investigación. Esta guía resultó útil en la elaboración del proyecto de investigación, a raíz de esta constatación es que en

los años siguientes se vuelve a utilizar esta guía para elaborar los proyectos de investigación”. (Blazsek, A.-Memorias)

En esta circunstancia de situaciones de “paros” docente, hubo que elaborar estrategias especiales que no dañaran a los estudiantes en su proceso de aprendizaje:

“Durante el año 2005, particularmente en el 2° cuatrimestre cuando nos tocó dictar la materia, se registraron innumerables paros docentes, lo cual dificultó sensiblemente el dictado de la materia”. (Blazsek, A.-Memorias)

Se reitera en esta descripción la relevancia del equipo de cátedra, su conformación y la modalidad ya instalada de alta participación con ayudantes y adscriptos:

“En el año 2006, se vuelve a conformar un equipo docente con una docente adscripta y varias ayudantes alumno. Es interesante observar que las ayudantes alumno formaron parte de un mismo grupo de alumnos que en el año 2004 cursó la materia y trabajó en la elaboración del proyecto de investigación. Esta es otra instancia en la formación de recursos humanos en la cátedra: los propios alumnos que transitan por el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por la cátedra se incorporan luego al equipo de cátedra. Esto, de alguna manera, es una constante en los años ulteriores”. (Blazsek, A.-Memorias)

Esta situación de la JTP Andrea Blazsek muestra que la formación que fue adquiriendo desde su primera incorporación como docentes adscripta hasta esta fecha, luego de cuatro años, cuenta con las condiciones de sortear las posiciones al interior de la cátedra encontrándose facultada para dictar clases en calidad de profesora adjunta desde su cargo de jefa de trabajos prácticos:

“Ese año, al encontrarse la profesora adjunta de licencia, estuve cumpliendo funciones de profesora adjunta, lo que implicó el dictado de varias clases teóricas”. (Blazsek, A.-Memorias)

La incorporación permanente de nuevas herramientas, procedimientos y actividades para mejorar la didáctica de todos los temas hace que año a año se desarrollen nuevas propuestas. En este año 2006 se incorporó al programa y al dictado un curso ad hoc de “Alfabetización informacional” como producto de haber visto la necesidad de introducir a los alumnos a esta instancia de aprendizaje de búsqueda y utilización del material teórico y de resultados de investigaciones sobre los temas de su interés en la elaboración de los proyectos. Esta actividad contribuye al momento de la búsqueda de bibliografía para la definición del tema y problema de investigación, como para el resto de las instancias de elaboración de antecedentes, marco teórico, etc. Encontrarse los alumnos directamente con esta herramienta virtual, aprender a usar Internet con estos fines para quienes nunca lo habían hecho, relacionarse con otras áreas de la universidad dedicadas a estos temas, resultó una herramienta central para enriquecer el proceso didáctico:

“Nuevamente se introducen algunos cambios en la dinámica del dictado, con la idea de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos es la incorporación de un curso de “Alfabetización informacional” entre los contenidos de la materia que surge a partir de la necesidad que tienen los alumnos para aprender técnicas de búsqueda bibliográfica, sobre todo en Internet. El curso lo dicta personal especializado del SID (CICUNC en aquel entonces). Este curso se sigue dando en los años posteriores”. (Blazsek, A.-Memorias)

Se reitera sobre el interés de participar de los integrantes del equipo de años anteriores de continuar en la cátedra:

“En el año 2007 se vuelve a incorporar una de las adscriptas del año 2004 (Eliana Canafoglia), algunas de las ayudantes alumno del año anterior se mantienen en el equipo y se suman nuevas alumnas que cursaron la materia en el año 2005”. (Blazsek, A.-Memorias)

Otra instancia de aprendizaje para los alumnos, ahora ya afuera del aula, consistía en invitarlos a asistir a las jornadas de investigación de la universidad con un compromiso de participación con fines de aprendizaje relativos a la práctica de la investigación. Allí podían percibir que la investigación implica muchas instancias, entre ellas la

presentación de resultados, la difusión, la publicación. Esto implicaba sumergirlos en la comunidad científica y experimentarla desde otro lado, desde adentro:

“Como novedad, se podría mencionar el hecho de que desde la cátedra se promueve expresamente la participación de los alumnos en las jornadas de investigación de la facultad. Los alumnos debían entregar un resumen de lo observado en las jornadas de investigación, según una guía previamente elaborada por los integrantes de la cátedra. Esta participación tiene como objetivo la familiarización de los alumnos con la dinámica de jornadas / congresos; la observación crítica del funcionamiento de la comunidad científica; las detección de diferentes temas de interés para la comunidad científica, etc. (Blazsek, A.-Memorias)

Este comentario de la profesora pone en evidencia el interés desde la cátedra de hacerles visibles a los estudiantes el amplio campo que cubre hacer investigación científica, como también la importancia que tiene que el docente o los docentes de la cátedra sean además de docentes, investigadores y formen parte del staff organizativo del campo científico:

“Es importante recalcar la labor que realiza la titula de la cátedra (Azucena Reyes), a su vez, directora del Centro de Investigaciones, para integrar la investigación entre los diferentes claustros de la facultad. En este marco, se promueve activamente el acercamiento de los alumnos a la investigación, en sus diversas instancias”. (Blazsek, A.-Memorias)

De las “Memorias” de Silvia García

Actualmente profesora Adjunta

Es importante señalar que la cátedra fue variando su forma de organización y la estrategia pedagógica didáctica a lo largo de los años, marcando un cambio sustantivo a partir del año 2002 cuando asume como titular la Prof. Reyes y queda a cargo de la misma. . No estaba establecida la figura del alumno promocional. La condición de alumno era regular ó libre. Prevalcían las clases teóricas, dictándose un práctico por unidad temática.

La siguiente descripción de la profesora Silvia García así lo demuestra:

Año 1998 – “Personal a cargo de la cátedra: Titular: Adela Britos, Adjunta Azucena Reyes, JTP Silvia García Ocanto

Carácter de la cátedra: Teórico –Práctico.

Condición del alumno por cursado: Regular –Libre.

Observaciones: Se presentaban proyectos de investigación como parte de la dinámica del dictado de la materia. No estaba establecida la figura del alumno promocional.

Prevalcían las clases teóricas, dictándose un práctico por unidad temática

Año 1999

Personal a cargo de la cátedra: Titular: Adela Britos (año sabático), Adjunta Azucena Reyes (Titular a Cargo), JTP Silvia García Ocanto

Carácter de la cátedra: Teórico –Práctico.

Condición del alumno por cursado: Regular –Libre.

Observaciones: Se presentaban proyectos de investigación como parte de la dinámica del dictado de la materia. No estaba establecida la figura del alumno promocional.

Prevalcían las clases teóricas, dictándose un práctico por unidad temática

Año 2000

Personal a cargo de la cátedra: Titular: Adela Britos , Adjunta Azucena Reyes , JTP Silvia García Ocanto

Carácter de la cátedra: Teórico –Práctico.

Condición del alumno por cursado: Regular –Libre.

Observaciones: Se presentaban proyectos de investigación como parte de la dinámica del dictado de la materia. No estaba establecida la figura del alumno promocional.

Prevalecían las clases teóricas, aumentan las clases prácticas, dictándose uno por núcleo temático.

Año 2001

Se traslada el dictado de la materia al segundo cuatrimestre Agosto-Noviembre

Personal a cargo de la cátedra: Titular: Adela Britos, Adjunta Azucena Reyes, JTP Silvia García Ocanto

Carácter de la cátedra: Teórico –Práctico.

Condición del alumno por cursado: Regular –Libre .

Observaciones: Se presentaban proyectos de investigación como parte de la dinámica del dictado de la materia. No estaba establecida la figura del alumno promocional.

Prevalecían las clases teóricas, Se organiza una “carpeta de trabajos prácticos” en función a objetivos a cumplir en cada uno de acuerdo a la temática. Su característica es el aumento de complejidad entre los distintos ejercicios propuestos en cada práctico. También se proponen en ellos reflexiones teóricas. Se dicta por núcleo temático resultando:

Paradigmas e Investigación

El Proceso de Investigación Empírica : Primeros Pasos

El Proceso De Investigación Empírica : Las Hipótesis

El Proceso de Investigación Empírica : Medición y Variables

Universo y Datos en la Investigación cuantitativa

Recolección y Análisis De Datos

Recolección y Análisis De Datos (continuación)

Estrategias Cualitativa”. (Garcia Ocanto, S.- Memorias)

El año 2002 es un año de cambios. Se convierte la materia en promocional y permanecen también el alumno regular y el alumno libre. La promocionalidad se logra cumpliendo con los requisitos de asistencia a un porcentaje alto de clases teóricas y practicas, a la aprobación de un parcial con un nivel mayor a 7 puntos, con la aprobación del proyecto de investigación y de un coloquio final integrador, mas la presentación de guías de trabajo domiciliario que la titular de la cátedra había elaborado para que los alumnos contaran con material de apoyo para ir desarrollando cada unidad del programa. Otro complemento de acompañamiento en el proceso de aprendizaje lo componía la realización de talleres y de tutorías junto con los integrantes de la cátedra. Estas nueva modalidad es valorada por las docentes según lo expresa la profesora Silvia García en la descripción de sus memorias:

“Observo un avance importante en la mediación pedagógica. Los alumnos muestran mayor interés y están más comprometidos con la materia. Los ayudantes alumnos logran mediar efectivamente entre los alumnos y el cuerpo de profesores. El rendimiento en el coloquio muestra un grado de comprensión global de la materia superior”. (García Ocanto, S.- Memorias)

En estas memorias también se hace presente la conformación de la cátedra con los docentes regulares más los adscriptos y ayudantes. Es importante atender que las docentes marcan en sus descripciones esta presencia de otros integrantes y sobre el papel que cada uno de ellos cumplía en el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Año 2002- “Personal a cargo de la cátedra Titular (a cargo) : Lic. Azucena B. Reyes Suárez

J T P: Lic. Silvia Garcia Ocanto

Adscriptas: Lic. Andrea Blazsek. Lic. Susana Cuello

Ayudantes Alumnos/As: Eugenia Cardello; Eliana Canafoglia; Claudia Anzorena; Rosana Rodríguez; Sergio Onofrio

Carácter de la cátedra: Promocional, Dinámica: Teórico –Práctico- Tutorías

Condición del alumno por cursado: Promocionado - Regular - Libre .

Observaciones: La materia se hace promocional siendo requisitos para lograr esta condición la aprobación de dos parciales y la presentación de un proyecto de investigación final.

Se agregan varios requisitos al dictado como por ejemplo a nivel teórico las “Guías de estudio” y las tareas domiciliarias, estas últimas con carácter de obligatorias. Para la presentación del proyecto de investigación se facilita una “Guía para la presentación del Proyecto de Investigación”.

Se determinan clases de tutoría para el acompañamiento del equipo de cátedra en el proyecto de investigación.

Se actualiza la “carpeta de trabajos prácticos” en función a objetivos a cumplir en cada uno de acuerdo a la temática. Su característica es el aumento de complejidad entre los distintos ejercicios propuestos en cada práctico. También se proponen en ellos reflexiones teóricas. Se dicta por núcleo temático resultando: perspectiva epistemológica que fundamenta el proceso metodológico (lectura guiada)

El proceso de investigación empírica : primeros pasos

Diferenciar el tema del problema de investigación y establecer con precisión qué investigar

Objetivos de investigación preguntas y los diseños el producto esperado

La determinación del marco conceptual: teoría y conceptos. La posibilidad de desarrollar hipótesis y sus implicancias en el diseño.

El proceso de investigación empírica: hipótesis y variables. Operacionalización

Pasos lógicos del proceso de investigación: Unidad de Análisis. Uso del muestreo.

Instrumentos de recolección

Matriz de datos

Reflexiones del autor: Observo un avance importante en la mediación pedagógica. Los alumnos muestran mayor interés y están más comprometidos con la materia. Los ayudantes alumnos logran mediar efectivamente entre los

alumnos y el cuerpo de profesores. El rendimiento en el coloquio muestra un grado de comprensión global de la materia superior”. (García Ocanto, S.-Memorias)

Una de las cuestiones a tener en cuenta en todo proceso de enseñanza de contenidos de una materia y de las actividades que implica su puesta en ejercicio, es la de desarrollar una dinámica en la estrategia didáctica que vaya innovando año a año cuando se lo evalué fructífero. Nuestra cátedra funcionó siempre sobre instancias repetidas de evaluación y de reflexión sobre lo hecho, sobre los logros en el proceso de enseñanza, y a partir de ello cada año se fueron incorporando nuevas propuestas y actividades para mediar en el aprendizaje.”

Basta con mirar estas memorias de la profesora García y se puede percibir estos cambios:

“Se agregan varios requisitos al dictado como por ejemplo a nivel teórico las “Guías de estudio” por unidad y las tareas domiciliarias, se reformulan la exigencias y estas últimas son consideradas como no obligatorias. Para la presentación del proyecto de investigación se facilita una “Guía para la presentación del Proyecto de Investigación”.Se determinan clases de tutoría para el acompañamiento del equipo de cátedra en el proyecto de investigación. Se actualiza la “carpeta de trabajos prácticos” en función a objetivos a cumplir en cada uno de acuerdo a la temática. Su característica es el aumento de complejidad entre los distintos ejercicios propuestos en cada práctico. También se proponen en ellos reflexiones teóricas. Se dicta por núcleo temática”. (García Ocanto, S.- Memorias)

La siguiente descripción que realiza Silvia García deja expresado que la nota final del cursado es producto de una evaluación de proceso, que incluye además los resultados del informe presentado del proyecto, la narración y descripción del proceso de aprendizaje que los alumnos expresan en el coloquio. También todo este material evaluativo es registrado en planillas que luego se utilizan para evaluar lo aprendido en los alumnos regulares y libres que rinden examen final por no haber promocionado la materia durante el cursado:

“La nota final del alumno es integradora de distintas instancias de aprendizaje: asistencia a Teóricos; asistencia a talleres; asistencia a Trabajos prácticos; aprobación de trabajos prácticos; entrega resumen jornadas; nota del parcial; nota del recuperatorio (si cabe); nota proyecto; nota coloquio. Por último la nota final y la condición”. (García Ocanto, S.- Memorias)

De las “Memorias” de Eliana Canafoglia

Actualmente docente adscripta (año 2010)

Tal como se ha venido sosteniendo a lo largo de esta presentación, uno de los líneas de acción implementada en el marco de la estrategia pedagógica ha sido realizar un proceso de formación en los ayudantes-alumnos y adscriptos y la formación continua del conjunto de las integrantes de la cátedra . La tarea de la profesora titular se concentraba en una doble tarea: la de proveer instancias de capacitación a los miembros de la cátedra para que estos estuvieran luego en condiciones de realizar el acompañamiento a los estudiantes durante el cursado de la materia. Este proceso incluía varias tareas. Esta descripción de Eliana Canafoglia es elocuentes al respecto: 2002 Ayudante alumna

“2002-Ayudante alumna

En el año 2002, junto con otros ayudantes alumnos, la modalidad de participación consistía en reuniones previas al cursado con el fin de conocer los contenidos de las clases y poder concurrir a las clases con el material leído y sabiendo los temas específicos que se iban a trabajar. Esta dinámica promovía la lectura de los textos sugeridos, ya no como una estudiante, sino anticipándose a las preguntas que podían surgir por parte de los alumnos.

Durante los dos primeros años, el aprendizaje se basó en repasar los contenidos del programa, afianzar la formación en metodología de las ciencias sociales e iniciar el acercamiento a la tarea de docente.

El prestar atención a la dinámica de trabajo con los alumnos en prácticos y talleres de intercambio sobre los avances en la elaboración del proyecto llevaba a interiorizarse aún más sobre los contenidos teóricos de la cátedra.

La inclusión en las actividades concretas de la cátedra, tanto las discusiones teóricas, como las operativas, profundizó el aprendizaje. Es decir, la participación no se reducía a la asistencia a las clases, sino que se instaba a la participación activa con desarrollo de actividades concretas previas a las clases.

También ayudábamos en la elaboración de los proyectos a los alumno”.
(Canafoglia, E.- Memorias)

Otro modo de mantener al equipo interesado y en permanente proceso de abrir puertas para la formación, y para lograr la producción científica mas allá de las actividades docentes, se le propuso al equipo en el año 2003 realizar una investigación desde adentro de la cátedra sobre el tema que inquietaba a la profesora titular y que luego desarrollara en su año sabático. El tema es este que hoy estamos desarrollando y ampliando mediante este abordaje, en el marco del “Programa Cátedra Investiga” promovido por el Centro de Investigaciones de la Facultad.

En el año 2003 y 2004 se comprometió a todos los integrantes a incursionar en esta indagación. Avanzamos un trecho pero los quehaceres de la docencia y de otros compromisos personales de cada uno no nos permitieron culminar en aquel momento esta propuesta. Ahora, en el año 2008, con mi propuesta de Año Sabático, y en el año 2009 con el interés de participar desde la cátedra en el Programa Cátedra Investiga se hizo posible encaminar este estudio, que consiste en una reflexión sobre la práctica.

“2003- Ayudante alumna- “Ya en el año 2003, comenzamos con la iniciativa del objetivo del presente proyecto de investigación (hoy concretado a partir del programa La Cátedra Investiga), con la elaboración de una evaluación de la experiencia de trabajo en la Cátedra de Metodología de las Ciencias Sociales en base a los proyectos realizados por los alumnos”. (Canafoglia, E.- Memorias)

Otra actividad organizada desde la cátedra ha sido invitar investigadoras a nivel nacional con una larga trayectoria en los temas que forman parte de los contenidos de la materia de metodología. Este modo de organizar la cátedra lleva a que los integrantes, aquí una ayudante alumna, recuerde como un hecho relevante unas jornadas organizadas:

“En el mismo año, la cátedra también organizó unas Jornadas de debate teórico-metodológico, denominado:

“Nuevas perspectivas en la investigación social y educativa”, que tuvieron lugar en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la Facultad de Educación Elemental y Especial los días 30 y 31 de octubre. En el transcurso de las mismas las Dras. Irene Vasilachis de Gialdino y Ruth Sautu presentaron sus libros, seguido de un debate con los participantes: “Pobres, Pobreza, identidades y representaciones sociales” y “Todo es teoría” respectivamente. Las presentaciones estuvieron a cargo de las autoras y de Ma. T. Guajardo; Ma. E. Peralta; Valentín González; Adela Britos; Graciela Burgard; Azucena B. Reyes”. (Canafoglia, E.- Memorias)

El proceso de formación de los integrantes de la cátedra es constante. Abarca el aspecto de la docencia y los aprendizajes relativos a la metodología de la investigación.

Tal como lo describe Eliana Canafoglia una de las modalidades que se instaló en la cátedra fue la de invitarlos a los ayudantes alumnos, adscriptos y docentes según los casos, a concurrir a los horarios de consulta que los alumnos tenían conmigo para que ellos compartieran también las instancias de debate sobre los temas elegidos, sobre los contenidos conceptuales de los elementos que están presentes en el proceso investigativo. Allí se abordaba el tema de la coherencia interna entre los distintas partes del proyecto, como sobre qué se entendía por operacionalización, o antecedentes. La ejercitación que realizamos con los estudiantes en el horario de consulta es muy rico, no escatimamos tiempo para ir resolviendo las dificultades. Tratamos que sea un espacio relajado, donde consulten todo lo que creen que no tienen resuelto. Se democratiza, de libera a los participantes de los miedos que le pueden aparecer ante el hecho de demostrar que no saben tal o cual cosa. Se genera un espacio distendido. Aquí los otros miembros de la cátedra también aprendemos. Es un enseñar y aprender entre todos,

unos con mayor responsabilidad que otros por la experiencia y el lugar que ocupa en el espacio de enseñanza.

Año 2004- Docente adscripta Ad Honores- “Como docente adscripta (año 2004), recién recibida aprendí las tareas propias de la actividad docente. La exigencia de acompañar a los alumnos en el proceso de aprendizaje fue un doble desafío: por un lado, el aprendizaje personal en profundidad de la metodología, teoría y método, la importancia de la elaboración del proyecto de investigación, las técnicas de investigación, etc. y, por otro, contar con las herramientas para transferir a los alumnos dicho conocimiento de forma clara. Este sí fue un desafío mayor, que con el apoyo de las docentes de la cátedra se pudo ir concretando progresivamente. Aquí jugó un papel fundamental la asistencia a consulta conjuntamente con los alumnos para revisar los avances en la elaboración de los proyectos de investigación. El intercambio con los docentes al momento de las correcciones y sugerencias respecto a sus proyectos fue afianzando los contenidos teóricos al verlos plasmados en el trabajo concreto que realizaban”. (Canafoglia, E.- Memorias)

Lo siguiente constituye una actividad realizada como parte del proceso de aprendizaje y de cumplir con el requisito de la normativa vigente para los docentes adscriptos.

“En octubre desarrollé una clase teórica sobre parte de los temas de la Unidad 3: Estrategia cuantitativa, pasos lógicos del proceso de investigación, diseño con creación de datos, instrumentos de recolección, la encuesta, cuestionario”. (Canafoglia, E.- Memorias)

Acerca de las salidas al campo, como práctica para familiarizarse con los temas de interés y para problematizar la realidad:

“Durante este periodo los alumnos tuvieron que realizar una observación de campo con su respectivo registro. Esta instancia también requirió el acompañamiento de los estudiantes y con ello el aprendizaje propio”. (Canafoglia, E.- Memorias)

Acerca de las tareas domiciliarias. Tarea también asignada a los ayudantes alumnos. Proceso doble de formación desde la titular de la cátedra:

“También se les daba tareas domiciliarias orientadas a la elaboración del trabajo final integrador (proyecto de investigación), y las adscriptas y ayudantes alumnas teníamos asignado un tema para explicar u orientar a los alumnos. Por ejemplo, un tema fue diseño metodológico: decisiones sobre procedimiento selección de la unidad de análisis, población y muestra”. (Canafoglia, E.- Memorias)

Se comprometía a las ayudantes y adscriptas a entregar un informe sobre la experiencia tenida en el proceso de acompañamiento de los estudiantes. Aquí todo era doble: esta tarea que hacían los ayudantes y adscriptos también la tenían que realizar los estudiantes en el marco de la presentación de la propuesta de final integrador. Todo este proceso de relatar la experiencia es siempre una instancia de reflexión, de evaluación, que permite crecer en el ejercicio de la actividad:

“A pedido de las docentes de la cátedra, realizamos un informe sobre el trabajo de elaboración del proyecto de investigación. En el caso de un grupo de alumnos, escribí: “Los chicos han trabajado durante el cursado en la elaboración del proyecto. Desde un primer momento sabían la temática a la cual querían apuntar. Luego, con la lectura de material bibliográfico definieron el fenómeno objeto de estudio, pero tuvieron algunas dificultades para ampliar la búsqueda de trabajos relacionados (Internet, otras bibliotecas fuera de la de la facultad). Esto se refleja en la elaboración de los antecedentes y la redacción del marco teórico. En cuanto a la entrega final del proyecto, presentan algunas dificultades en relación con la redacción y presentación del proyecto. Se hicieron algunas modificaciones que no pudieron imprimir antes de la entrega”. (Canafoglia, E.- Memorias)

Respecto a la propuesta de esta investigación que se promovió al interior de la cátedra como actividad generadora de formación, de interés, de perseverancia en el aprendizaje de la investigación, se entregó al equipo una guía de preguntas orientada a recuperar la experiencia vivida en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la metodología. Esta

descripción de Eliana Canafoglia sirve de expresión de lo avanzado en las respuestas. Este material quedo para ahora ser utilizado en la investigación:

Durante el año 2004 fuimos concretando la propuesta de trabajo de la cátedra (Proyecto actual), tal es así que armamos un relato de la experiencia sobre el trabajo en la cátedra de “Metodología de las Ciencias Sociales”, coordinando grupos de alumnos en la elaboración de sus propuestas de investigación.

En torno a los siguientes ejes escribí:

“Relación con los alumnos, la experiencia y acercamiento con los mismos; la experiencia para el alumno-docente –en tanto alumno avanzado de la carrera- de la puesta en práctica de sus propios conocimientos y acerca de la materia:

En la relación con los alumnos la intención fue acercar los conocimientos sobre la materia adquiridos en el cursado y por la lectura del material sugerido en el programa. En general, el acercamiento a ellos fue en una relación de iguales como aprendices de la práctica de investigación y de la aprehensión de este proceso: el reconocimiento de una problemática social y la toma de decisiones para su abordaje, estudio y sistematización. Creo que la interacción con nuevos alumnos da la oportunidad de saber y profundizar cuáles son los conocimientos propios sobre la metodología de la investigación ante la necesidad de colaborar en el aprendizaje del otro. Esto se enriquece si sumamos el intercambio con docentes-investigadores que no sólo facilitan material teórico sino experiencia concreta sobre la práctica investigativa.

Obstáculos durante el proceso de elaboración del trabajo final de los alumnos:

Precisamente, la falta de experiencia en investigación llevó a sortear los obstáculos recurriendo al material teórico. Éstos se relacionaban con la correcta formulación del problema entendiendo que el recorte de la problemática es uno de los pasos más importantes del proceso de investigación; también la adecuación entre los objetivos y preguntas de investigación, el marco teórico adoptado y el diseño metodológico. La idea era transmitir a los alumnos la importancia de lograr la articulación coherente entre todos los momentos de la investigación que comienza con una buena formulación del plan de trabajo o proyecto de investigación. Esto representaba un obstáculo dado que por los tiempos reales de cursado y duración de la materia en la carrera la aplicación práctica de los

conocimientos teóricos transmitidos se reducía a la elaboración de un proyecto de investigación.

Desde nuestra posición como ayudantes alumnos, aciertos y desaciertos que percibieron respecto a la metodología de trabajo propuesta por la cátedra:

En relación con la escasez de tiempo para la transmisión de conocimientos considero que el acierto de la metodología de trabajo es instar a los alumnos a pensar un problema social como tema de investigación, circunscribiéndolo en los parámetros teórico-metodológicos que faciliten y ordenen su abordaje como práctica científica.

Principales problemas que notaron en los “grupos de trabajo” en el proceso de elaboración de su propuesta de investigación:

En primer lugar, en algunos de los grupos se plantearon dificultades a la hora de pensar la situación problemática que diera origen a la propuesta y luego transformarla en un interrogante que guiara la investigación. Luego, en la elaboración de su propuesta, la exposición de “antecedentes” como elementos de su propia indagación y recorte del objeto de estudio.

Opinión acerca de la experiencia de los alumnos al llevar a cabo la elaboración de la misma en forma grupal: Creo que hacer el trabajo en grupo contribuye a la puesta en común de lo leído en relación al material teórico específico de la materia, en el caso de los que lo hacían ayudaba a la comprensión del proceso y al intercambio entre aquellos alumnos que tenían alguna inserción o interés en un área de lo social”. (Canafoglia, E.- Memorias)

Se reitera la actividad de dictar una clase por parte de la profesora adscripta:

“2007- Docente adscripta Ad Honorem- “En el año 2007, como docente adscripta participé de las clases teóricas, prácticas y talleres. Entre las responsabilidades de participar en la cátedra, el dictado de una clase teórica fue realizado con el apoyo de las demás profesoras. El tema asignado fue la Unidad II: Proyecto de investigación. Preparé un escrito cuyo contenido se basó en la lectura y cita de los textos de Homero SALTALAMACCHIA “El proyecto de investigación: su estructura y redacción”; Catalina WAINERMAN “Formulación de proyectos” en

Pilares de la investigación I; y en la recopilación de apuntes de clase de la materia Metodología de las Ciencias Sociales tomados en ciclos lectivos anteriores. Para dar la clase me apoyé en diapositivas que realicé especialmente para la misma. Los contenidos principales fueron: en qué consiste un proyecto de investigación, lugar e importancia que posee el proyecto en la construcción del conocimiento científico; descripción de su estructura y contenido. (Canafoglia, E.- Memorias)

Eliana Canafoglia marca el proceso de aprendizaje que le otorgó a ella participar en la cátedra realizando una actividad como esta:

“En esta oportunidad la responsabilidad de armar la clase permitió profundizar en los contenidos de la materia. Además se intentó dar, junto al resto de las profesoras, el puntapié inicial para que los alumnos comenzaran a pensar en su propio proyecto”. (Canafoglia, E.- Memorias)

Acerca de los talleres:

“La modalidad de trabajo en talleres para avanzar en la elaboración de los proyectos por grupo, se mantuvo igual que en los años anteriores”. (Canafoglia, E.- Memorias)

De las “Memorias” de Ezequiel Potaschner

Actualmente docente adscripto (año 2010)

Esta descripción de parte de alguien que fue alumno de la cátedra pone en evidencia la importancia que los estudiantes le asignan a la instancia de problematizar la realidad y de sentirse parte de ella. La función de la “metodología” en sentido amplio queda plasmada en este comentario.

Experiencia personal como alumno- “Cursé Metodología de las Ciencias Sociales en el año 2003, todavía se sentían los coletazos del estallido de Diciembre de 2001. Cuando el equipo de cátedra presentó la materia y su modalidad de trabajo generó mucho entusiasmo en el grupo, creo que sentimos que de alguna manera íbamos a comenzar a hacer “sociología”. Muchos de los temas elegidos para trabajar durante el año tenían que ver con asambleas populares, club del trueque, participación social, etc., en mi grupo trabajamos sobre el “centro cultural el hombrito” y su forma de construir cultura y participación popular”(Potaschner, E. – Memorias)

El papel del proyecto en el proceso de aprehensión de contenidos se visibiliza en la experiencia que narra este ex-alumno. De alguna manera expresa la noción de proceso que tanto insistimos cuando ponemos en práctica la elaboración del proyecto.

“Durante el año, llevar la materia al día, aprobando parciales, trabajos prácticos, cumpliendo con la asistencia y armando el proyecto se hizo algo complicado. Pero sin dudas fue una experiencia pedagógica excelente. Tanto tiempo dedicado, y sobre todo el ejercicio de ir y venir permanente entre la teoría y la práctica, habilitó que entendiéramos el lugar central que ocupa la metodología en el proceso de investigación, y la importancia de la construcción de un buen proyecto”._(Potaschner, E. – Memorias)

El equipo de cátedra aparece aquí cumpliendo el rol que señalábamos en la descripción teórica que hicimos al inicio. La importancia de promover la participación de todos los integrantes y de realizar de guías en el proceso de formación de los estudiantes se revela central al momento de transmitir contenidos y producir conocimiento:

“Un elemento fundamental que permitió esta dedicación y forma de trabajo era la cantidad de miembros del equipo de cátedra que llevaba a cabo un acompañamiento constante y personalizado de cada grupo. En el grupo lo sentimos realmente como un acompañamiento, un trabajo colectivo en el cual ocupábamos como alumnos un lugar muy importante en el proceso de aprendizaje. (Potaschner, E. – Memorias)

Las instancias de capacitación de los integrantes de la cátedra de manera simultánea con la formación de los estudiantes se constituyen en los pilares ejes de la pedagogía de la investigación que conduce a un crecimiento conjunto de los sujetos involucrados:

Experiencia personal como docente adscripto - “Este año formo parte del equipo de cátedra como adscripto, y en cierta manera la experiencia fue muy similar a la de cuando fui alumno, pero con otro punto de vista. Lo siento como un espacio de aprendizaje y de formación horizontal en cuanto a la posibilidad para expresarse, proponer, acompañar a otros y ser acompañado, es un espacio de reflexión y escucha sincera. Además de profundizar en el conocimiento de los temas de la cátedra, nuevas experiencias con diferentes grados de responsabilidad me han brindado otro tipo de conocimiento, el acompañar a los grupos en el proceso de pensar un tema de investigación y su manera de abordarlo, preparar y dictar una clase, participar en los trabajos prácticos, y retomar los temas de la materia a partir de la experiencia vivida en estos años que me permitió re-trabajar sobre lo anteriormente aprehendido”. (Potaschner, E. – Memorias)

Propiciar “autonomía” en los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje es otro de los propósitos pedagógicos, lo que contribuye a suministrar y construir herramientas a todos y entre todos para ocupar espacios de conducción, de guías. La horizontalidad, la relación docente-alumno, educador-educando en términos de igualdad pero reconociendo los distintos niveles de responsabilidad de cada uno según posición en grado de formación, sobre lo que hablábamos en el primer capítulo de este trabajo, son centrales a la hora de desarrollar tareas educativas.

“Creo que el planteo y la postura de la cátedra pasa por brindar espacios de participación en la formación en distintos niveles y grados de responsabilidad, no sólo hacia los alumnos que cursan la materia, sino también hacia los alumnos avanzados, graduados y docentes. Una formación en la que tiene que ver mucho lo que uno pone desde su propio lado, pero con una guía, una orientación muy clara y presente desde el grupo docente. En cierta manera la idea de la construcción colectiva del conocimiento está presente en todos los planteos de la cátedra, tanto en el trabajo grupal de los alumnos, como en el trabajo del equipo de cátedra”.

Participar de la cátedra fue sin dudas no solo otra manera de seguir aprendiendo metodología de la investigación, sino también participar de un espacio de formación grupal”. (Potaschner, E. – Memorias)

De las “Memorias” de Eliana Urquiza

Actualmente ayudante alumna e integrante del proyecto (año

La narración de Eliana Urquiza de su experiencia como alumna de la cátedra contribuye a fortalecer lo ya señalado por otros estudiantes en las entrevistas que les realizamos, sobre el valor asignado a la elaboración del proyecto como herramienta para aprehender los contenidos de la materia. También deja entrever el trabajo de acompañamiento que realizamos los docentes y la puesta en valor por parte de la alumna de dicha guía. Así como también aprecia el trabajo en equipo de alumnos en la elaboración del proyecto:

Experiencia personal como alumna: “Cursé la materia Metodología de las ciencias sociales en el año 2008. En ese momento, a cargo de la misma se encontraban las profesoras Azucena Reyes, Silvia Ocanto y Rosana Rodriguez.

Para promocionar la materia debíamos tener aprobados dos parciales, los trabajos prácticos, tener un 80% de asistencia, aprobar el proyecto de investigación y el coloquio final.

Realicé el proyecto junto a dos compañeras más, nuestro tema fue “Los estudiantes universitarios y la actividad física”. Llegar a la elección del mismo fue bastante conflictivo al interior del grupo; cambiamos varias veces de tema al darnos cuenta, después de hablar con las profesoras, de que eran inviables en el modo en que lo planteábamos. Una vez elegido, comenzamos a buscar información, a ver si había proyectos que abordaran los mismo o algo parecido. A medida que íbamos avanzando, le enviábamos lo redactado a la profesora Reyes (unas de las primeras clases, cuando los grupos estaban conformados, las docentes se dividieron los grupos para ir monitoreándolos) vía mail, y ella en la semana nos enviaba las correcciones y sugerencias.

En lo que más dificultades se nos presentaron fue en la diferenciación entre marco teórico y antecedentes, y más adelante, en la operacionalización de las variables.

Una vez que el proyecto “iba tomando forma”, se los enviamos a la profesora Rodriguez quien nos hizo sugerencias pertinentes al respecto, las cuales incorporamos.

Considero que la experiencia de haber realizado el proyecto fue fundamental para integrar los conocimientos adquiridos durante las clases y por medio de las lecturas obligatorias. También fue muy productivo para aprender a trabajar en grupo, para darnos cuenta de que si bien fue más difícil de lo que creíamos, el proyecto no hubiese sido el mismo elaborado individualmente, ya que además de los aportes de cada una, las cuestiones que emergían como resultado de las discusiones al interior del mismo fueron riquísimas”. (Urquiza, E. – Memorias)

Eliana Urquiza, en su carácter de estudiante narra la riqueza que significa para ella participar de un proyecto de investigación con sus docentes y el papel de guía de estos en su actividad y formación. Estos comentarios dan sustento a lo que venimos señalando, sobre la importancia que tiene para la capacitación y formación de estudiantes e integrantes de la cátedra, el proponer actividades de investigación que involucren a todos los miembros. Son procesos de formación que deben continuar a través del tiempo y que siempre sirven para retroalimentar al conjunto y recae sobre las mejoras que se pueden incorporar a la enseñanza de la materia.

Experiencia personal como parte del proyecto de la cátedra investiga- “Ser parte de este grupo de investigación es significativo para mí debido a que, en primer lugar, es una oportunidad de participar en una investigación concreta en la que aprendo de las demás integrantes; me enriquezco al escuchar las discusiones que se dan entre las docentes sobre temas teóricos y metodológicos; además, refresco contenidos sobre la materia que me son útiles para las que estoy cursando actualmente. Por otro lado, fue una experiencia nueva para mí trabajar con una base de datos, hecho que en un principio me costó pero después de haber cargado unos cuantos proyectos fue mejorando”. “En esta última actividad, puede observar temas recurrentes como son los referidos a la pobreza y también, en menor medida, algunos en relación a la salud reproductiva. Otro hecho que me llamó la atención fue cómo cambió la estructura del proyecto; me tocó cargar los realizados en los años 1998, 1999, 2000 y 2001, algunos de ellos estaban aprobados sin tener preguntas específicas, o sin marco teórico y la gran mayoría de ellos sin antecedentes”. (Urquiza, E. – Memorias)

De las “Memorias” de Lucia Sosa

Actualmente ayudante alumna e integrante del proyecto (año 2010)

El llevar a cabo una investigación desde la cátedra como equipo, actúa como elemento estimulador en la formación de los ayudantes alumnos. Esta doble actividad, de participar en la cátedra como “investigadores en formación” resulta beneficiosa para el estudiante avanzado. Las palabras de Lucia Sosa, ayudante-alumna y actual integrante del proyecto que llevamos a cabo en Cátedra investiga, son elocuentes al respecto:

“Los aspectos considerados más relevantes a la hora de trabajar en un equipo de investigación son, en primer lugar que en tanto alumna se da la posibilidad de un trabajo directo con aquellas personas con mayor experiencia y conocimientos sobre el tema, en este caso las profesoras de la cátedra. Esta relación permite una aprehensión profunda tanto de aquellos conocimientos teóricos que entran en juego, como de su aplicación práctica debido a que el grupo de investigación es el espacio principal donde estos elementos se concretizan, siendo las profesoras una guía esencial para que como alumnas entremos en acción. Por otro lado, otro de los aspectos a rescatar a la hora de trabajar en un equipo de investigación, y sobre todo en el específico de la cátedra, es que se genera un espacio para refrescar aquellos conocimientos aprehendidos durante el cursado de la materia. Al ser la materia una metodológica troncal de la carrera y el grupo de investigación un espacio donde se aplican diversas metodologías en el proceso de generación de conocimientos, existe una conexión casi de continuidad entre ambos aspectos, fundamental para la formación como sociólogos/as en el ámbito de la investigación”. (Sosa, L. – Memorias)

Lucia Sosa expresa la riqueza de llevar a cabo tareas dentro del proyecto y como parte de la cátedra en su proceso de formación en metodología e investigación. La fuerte asociación entre ambas, metodología e investigación, que promovemos en la cátedra se logra con un tiempo de participación en ella:

“En este momento, al analizar la propia experiencia en el cargado de los proyectos que los y las estudiantes realizaron durante el cursado de la materia, se puede concluir que dicha actividad permitió acercarse de manera más acabada al

contenido de la materia ya que en dichos proyectos las/los alumnas/os vuelcan todo lo aprendido durante el cursado, de esta manera fue posible que yo refrescara muchos de los conceptos y teorías; a su vez, a nivel personal se genera una conexión particular con dichos proyectos ya que como ex-alumna de la cátedra tuve la experiencia de transcurrir por los mismos pasos para su creación (el cual es uno de los requisitos para la aprobación de la misma). De tal forma entran en juego por un lado la relación e identificación con aquellas alumnas/os que al igual que una tuvieron que pasar por dicha experiencia; y por otro lado, la revisión de los proyectos realizados por diferentes alumnos en distintos años y que abarcan una variada gama de temáticas, pasando por distintas problemáticas específicas para su concreción. Este caso de identificación y diferenciación con aquellas/os estudiantes que pasaron por la cátedra, a través de los proyectos concluidos, entra en juego con el contacto con dichos proyectos en tanto ex-alumna y por lo tanto encontrándome en un momento más avanzado de la carrera lo que permite una mirada evaluativa y comparativa muy distinta a la que se puede tener como alumna en el momento del cursado”.(Sosa, L. – Memorias)

Aquí Lucia deja entrever la importancia que conlleva la realización de los proyectos de investigación como herramienta pedagógica didáctica para el aprendizaje de la metodología y en el proceso de investigación:

“En conclusión, se puede decir que la sistematización de los proyectos mediante los cuales identificamos los aspectos de interés de las/los estudiantes, a partir de la temática elegida, los interrogantes, objetivos, hipótesis, etc.; como también identificamos sus problemas en la formulación del proyecto, sean estos explícitos (detallados en la conclusión del final del proyecto) o implícitos (errores y trabas que están dentro del proyecto en sí mismo), permite una aproximación distinta a dicho trabajo, en la cual no sólo se observa la coherencia del mismo sino el proceso por el cual los alumnos y alumnas transcurren, hecho que sólo se logra a partir de la posición ocupada como ex-alumna y como parte del grupo de investigación que tiene como objetivo esto y nos guía, en tanto grupo, para identificar dichos procesos”. (Sosa, L. – Memorias)

De las “Memorias” de Micaela Lisboa

Actualmente ayudante alumna e integrante del proyecto (año 2010)

Micaela Lisboa, ayudante-alumna e integrante del proyecto de investigación que llevamos en la cátedra, trae nuevamente a escena la importancia que conlleva la participación, el compartir espacios de formación con docentes guías:

“Creo importante rescatar algunos aspectos relacionados con la participación en el proyecto mencionado, que, a mi entender, contribuyen significativamente en mi formación. En primer lugar creo que el trabajo con docentes e investigadores de larga experiencia ha permitido la incorporación y reafirmación de conceptos, categorías y formas de trabajo, indispensables en nuestra formación profesional. En segundo lugar, y refiriéndome particularmente a este proyecto, ha permitido revisar algunos conocimientos básicos relacionados con la metodología y con el proceso de investigación. Así, por ejemplo, la sistematización de los proyectos realizados en la materia me ha permitido el acercamiento a una visión más global del proyecto como una instancia fundamental en la aprehensión de la práctica de investigativa y, por otra parte, en mi caso particular, el hecho de estar más avanzada en la carrera me permite una revisión más integral y crítica de este proceso”. (Lisboa, M. – Memorias)

La conformación del equipo de cátedra con alumnos de años anteriores y con adscriptos favorece a la cátedra como un todo pero muy especialmente a cada uno de los miembros incorporados en cada cuatrimestre. La posibilidad que da esta forma de trabajo para capacitar y formar nuevos docentes e investigadores mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología es valorable tanto para quienes enseñamos como quienes aprendemos, desde el lugar donde estemos ubicados:

“En lo referido al trabajo en el equipo considero importante rescatar en primer lugar, la colaboración (junto con las profesoras a cargo) en la elaboración de la propuesta, como un momento fundamental en el proceso de investigación y, sobre todo, en la toma de decisiones acerca de éste y, en segundo lugar, la participación en las reuniones como una instancia tanto de discusión teórica como de aplicación práctica de categorías y conceptos. En este sentido, el grupo funciono no sólo como un equipo de investigación sino en simultaneo como un equipo docente preocupado por los problemas concretos y cotidianos del dictado de la materia y de la solución de los problemas de aprendizaje – reforzado esto además por la incorporación de ayudantes alumnos”. (Lisboa, M. – Memorias)

Capítulo 4

La mediación pedagógica: el proyecto de investigación. Reflexiones sobre la concepción que le suministra importancia a la elaboración del proyecto de investigación. ¹⁴

Llevar a cabo la elaboración del proyecto durante el cursado de la materia se lo considera estar ingresando al estudiante en un proceso investigativo, o sea que aprender a investigar se comienza en el mismo momento en que se inicia el proceso de aprendizaje de los contenidos de metodología juntamente con la practica de elaboración del proyecto.

La elaboración de un proyecto de investigación es el paso previo a la puesta en marcha de una investigación, pero en él se ponen en juego todas las instancias del proceso investigativo. De aquí que cuando hablamos de proyecto de investigación lo hacemos asociado a la noción de proceso. Cuando uno inicia el proceso de construir un proyecto, se inscribe inmediatamente en el ámbito de la producción de conocimiento. Esto viene a colación con referencia a cuando decimos que a investigar se aprende investigando, en tanto consideramos que ese proceso de aprendizaje de la investigación se lo realiza en miniatura en el espacio de tiempo en que se está elaborando el proyecto. En nuestro caso particular de la cátedra, esa formación de los estudiantes se la hace de la mano de los docentes y equipo de cátedra. El proceso de armado del proyecto implica instancias de elaboración y de actividades que luego son retomadas y enriquecidas en el desarrollo del proyecto, o sea en la practica ampliada de la investigación. Los distintos momentos por los que se transcurren hacen referencia a : pensar/proponer temas de investigación,, decidirse por un tema (o la discusión que amerita la elección del tema si es en equipo); el proceso que lleva delimitar el tema que incluye la búsqueda de bibliografía, el conectarse con referentes; delimitar el problema tanto conceptual como tempo espacialmente; lectura de material teórico y la, elaboración del estado del arte, antecedentes, justificación, relevancia; la delimitación y la construcción del campo teórico y elaboración de hipótesis si es pertinente; definición y alcance de los objetivos

¹⁴ Este capítulo ha sido elaborado por la profesora titular Azucena Reyes

y del tipo de diseño de investigación; el diseño metodológico que implica entre otras cosas un recorrido por las fuentes disponibles y evaluación de las mismas para los fines previstos; la propuesta de construcción de otras fuentes de datos; la decisión y fundamentación de las herramientas para el análisis; la elaboración de cronograma y presupuesto. No siempre todos los proyectos incluyen este formato, por cuanto todo depende del tipo de problemas y de la estrategia metodológica elegida.

Aquí sostenemos que la elaboración del proyecto es práctica investigativa, es un símil del proceso de investigación en miniatura¹⁵. Lo que el estudiante o el investigador hace cuando elabora el proyecto es entrar en contacto quizás por primera vez con el tema o el fenómeno que se plantea abordar, y va cursando todos los pasos que lo conducen a formular el proyecto, que son los mismos que luego ejecuta al desarrollar el proyecto, pero que en esta segunda instancia alcanza dimensiones mayores de profundización en cada una de esas actividades.

Lógicamente, los logros de cada etapa, una, la elaboración del proyecto, y dos, el desarrollo del mismo, dan lugar a resultados distintos respecto al nivel y tipo de conocimiento producido. En el proyecto el conocimiento generado se circunscribe al provisto por el planteamiento, la búsqueda, discusión y ordenamiento del material disponible sobre el tema que el principiante o investigador más experimentado luego distribuye por las distintas secciones del proyecto, mientras que como producto del desarrollo del proyecto, el conocimiento se circunscribe a los aspectos sustantivos del fenómeno estudiado, a sus causas, sus relaciones, a nuevos conocimientos sobre métodos, técnicas, nuevas construcciones y categorías teóricas, clasificaciones.

En síntesis:

Nuestra propuesta se orienta a que los estudiantes elaboren un proyecto de investigación como herramienta para el aprendizaje de la metodología y como parte de un proceso que los inicia en la práctica de la investigación. Es en estos términos que encaramos la enseñanza de la metodología y de la investigación, que va unida a la incorporación de

¹⁵ Aquí se visualiza la correspondencia planteada (ver supra capítulo 2) entre metodología e investigación; enseñar metodología en cuanto herramienta para la práctica de investigación

los contenidos conceptuales de la materia referidos a la metodología pero también a la investigación como práctica orientada a la producción de conocimiento científico y adherida a la noción de compromiso, concientización de la importancia del conocimiento producido para fines de transformación social.

Creemos firmemente que el docente puede y debe colaborar con la reflexión e inculcar en los alumnos el sentido de responsabilidad y compromiso social que implica aprender metodología y llevar a cabo la práctica de la investigación científica.

Para la cátedra, el proyecto de investigación constituye en elemento resumen de todo un proceso de aprendizaje sobre la metodología de la investigación, al mismo tiempo que se lo considera como elemento que sintetiza el proceso de aprendizaje de cómo investigar.

En el contexto de la cátedra se les trasmite a los alumnos que proponerles elaborar un proyecto se constituye en una oportunidad para iniciarlos en el oficio de investigador y de romper con la situación paralizante de creer que es la ocasión para hacer la gran contribución al conocimiento.

Capítulo 5

El papel del proyecto en la enseñanza de la metodología y en la práctica de la investigación ¹⁶

Introducción

En el marco de esta propuesta de reflexión sobre la estrategia pedagógico-didáctica aplicada en la formación de los estudiantes en la metodología de la investigación, y como investigadores, uno de los objetivos ha sido abordar el rol que cumple la elaboración de proyectos de investigación en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta es desarrollada en la Cátedra del mismo nombre en la carrera de Licenciatura en Sociología de la FCPyS-UNCuyo.

Por un lado, analizamos el papel que han cumplido los proyectos de investigación en la aprehensión de los conceptos metodológicos, en su aplicación práctica y en la integración de los contenidos de la asignatura. En segundo lugar, realizamos un análisis crítico de las producciones que realizan los alumnos, como resultado de un primer ejercicio orientado a la elaboración de un proyecto de investigación. Esta producción se constituye en uno de los principales requisitos para la aprobación de la asignatura y se elabora a partir de una guía orientadora producida por la cátedra, que se denomina: “El camino recorrido en la construcción del objeto de estudio y del esbozo de una propuesta de investigación”. (*ver Anexo*)

En esta producción los alumnos realizan un proceso de integración de los aspectos teóricos relativos a los contenidos de la materia y su aplicación práctica a una problemática concreta de estudio. La noción que está por detrás de esta propuesta es que

¹⁶ La elaboración de este capítulo ha estado a cargo de las docentes Azucena Reyes, Andrea Blazsek, Eliana Canafoglia (adscripta), con la colaboración de las alumnas Lucía Sosa, Micaela Lisboa y Eliana Urquiza. Este material ha sido enviado y presentado, en calidad de ponencia, al II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Hermosillo, Sonora, México, 16 y 17 de diciembre de 2010. Actualmente está siendo incluido en una publicación realizada por los responsables del II Encuentro, México.

a medida que los alumnos van aprehendiendo, incorporando y registrando los conceptos teóricos, simultáneamente reflexionan, en el proceso de su aplicación, sobre su uso en la construcción del objeto de estudio y del abordaje metodológico.

Partimos del supuesto que la práctica pedagógica de la metodología de la investigación es problemática y que, a su vez, la aprehensión que logran los alumnos de los principales conceptos metodológicos en aras de su aplicación práctica no se inscribe en un proceso lineal y totalmente codificable. Desde este lugar, nos interrogamos acerca del papel que cumple la elaboración del proyecto de investigación en la construcción de aprendizajes significativos y en la integración de los contenidos de la asignatura.

La realización de un proyecto de investigación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación es moneda corriente en muchas asignaturas de metodología presentes en las carreras de licenciaturas en ciencias sociales. En nuestro caso, abordamos esta propuesta preocupados por revisar las formas de reproducción del conocimiento metodológico, su puesta en circulación y aprehensión por parte de los alumnos.

Por su parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología involucra sujetos sociales concretos, en este caso *grupos de alumnos*, que se constituyen en los receptores de aquel proceso. En relación con este aspecto, también incorporamos aquí la mirada sobre los alcances que tiene este ejercicio práctico de elaboración de un proyecto en la formación de investigadores, en cuanto a la comunicación que se logra entre los miembros del equipo y su participación en la definición y formulación del objeto de estudio. Estamos frente a una acción colectiva y no de investigadores individuales o estudiantes en formación aislados.

En esta ponencia compartimos algunos resultados obtenidos a partir de una de las entrevistas grupales realizadas con estudiantes que han transitado el cursado de la materia durante los años 1998 a 2008, participando de este proceso de enseñanza-aprendizaje. También presentamos el análisis crítico de las producciones realizadas por los alumnos durante ese periodo, desde el punto de vista de las dificultades halladas en el proceso, habiendo seleccionado algunos trabajos sobre un total de 187.

Algunas reflexiones teóricas

Durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social surgen una serie de tensiones que derivan de las particularidades de la construcción del objeto de estudio en ciencias sociales, del vínculo entre la teoría y la empiria, de la aplicación concreta de reglas metodológicas que han sido enunciados a nivel teórico. La práctica pedagógica de la metodología requiere de la resolución de problemas que aparecen una vez puesta en circulación el conocimiento metodológico, cuando el mismo se re-construye en la interacción entre docentes y alumnos. En este proceso de mediación cobran un lugar primordial aquellas instancias de trabajo que permitan la aplicación de los contenidos teóricos y posibiliten el acercamiento de los alumnos a la práctica de la investigación, precisamente para articular de manera dialéctica la teoría con la práctica y proponer una actitud de “vigilancia epistemológica” frente a posturas que desdoblán el trabajo científico, separando artificialmente la zona teórica y la zona empírica de la ciencia.

Consideramos que la construcción de aprendizajes significativos en metodología se logra cuando el alumno adquiere la capacidad de conectar los procedimientos metodológicos enunciados a nivel teórico con el quehacer investigativo. Al ser una actividad práctica, la investigación se aprende en el hacer concreto. Por otro lado, el proceso de investigación adquiere carácter crítico cuando existe un contexto que da lugar a la reflexión y a la discusión grupal sobre la construcción del objeto de estudio y sobre el diseño de los procedimientos que permiten aprehender dicho objeto de estudio. En otras palabras, cuando se reflexiona sobre el modo en que se realiza, en palabras de T. Sirvent (1998), la confrontación del “corpus teórico” con el corpus empírico de la ciencia. En última instancia, se trata de incorporar a la práctica pedagógica de la metodología de la investigación una “actitud metodológica” (Scribano, 2008) que va más allá de las posturas que reducen la enseñanza de la metodología a la enunciación de reglas teóricas (meras recetas de cocina científica, en decir de Bourdieu, 1996) o a la exposición de procedimientos empíricos sin sustentación teórica. Se debe propender a la “construcción de una disposición que se inscriba desde y por la creatividad, que involucre el saber (y saberse) decir, pensar y hacer vinculados y dialécticamente entramados” (Scribano, 2008), promoviendo, de este modo, una actitud investigativa (Reyes, 2008).

Estrategia pedagógico-didáctica: la elaboración del proyecto de investigación

Visión de los estudiantes y graduados: aprehensión, aplicación práctica e integración de los contenidos

El relato de las experiencias que han tenido los alumnos en la elaboración del proyecto, tanto desde el punto de vista de su armado como de las relaciones humanas y sociales en juego, es de especial importancia en la valoración del proceso de aprendizaje. Con el fin de captar la apreciación sobre el papel que cumple esta modalidad de trabajo, hemos realizado una serie de entrevistas grupales a estudiantes y graduados de la carrera de Sociología de la FCPyS, UNCuyo que cursaron y aprobaron la materia. Decidimos utilizar este tipo de entrevista con la intención de facilitar el recuerdo de la experiencia pasada teniendo en cuenta el tiempo transcurrido, y dar lugar así a la reconstrucción del proceso en forma compartida.

Presentamos los resultados del análisis del material obtenido atendiendo los tópicos trabajados.

- a.- La utilidad del proyecto de investigación en la aprehensión e integración de los contenidos. La valoración que se hace del mismo respecto a la incorporación de los contenidos metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La valoración de la elaboración del trabajo final integrador en la perspectiva de las/los entrevistadas/os es positiva, por cuanto les permitió la incorporación e internalización de los contenidos teóricos a partir de la propia experiencia práctica resultante de su aplicación a un proyecto específico. Esta elaboración es útil para eliminar las confusiones entre los distintos momentos o aspectos a considerar en una propuesta de investigación y en el propio proceso de investigación científica: problema, objetivos, marco teórico, hipótesis, diseño metodológico. Valoraron todo el proceso, desde el inicio hasta la modalidad de la evaluación final en el coloquio donde presentan el camino recorrido, sus dificultades y formas de resolverlas. *“para mí está bueno que sea promocional la materia digamos, porque uno va viendo (...) todo lo que es más teórico*

para mí es mejor si es en los parciales (...) porque uno, va para mí, siempre hacer proyectos como que me fija, o sea como que me, eso que decían un poco las chicas, teoría y praxis o sea me permite ir viendo el proceso y como ir incorporando mejor todo lo que es teoría y ir también con la praxis en conexión con la teoría, que si no por ahí no lo puedes ver, en un examen final teórico para mí es imposible” (Ana P., p33).

En este contexto, una de las mayores dificultades que mencionaron repetidamente las/los entrevistadas/os tiene que ver con la operacionalización de las variables. Esta operación les resulta tan difícil de realizar porque tiene que ver con un proceso que para lograrlo efectivamente necesita de una lectura profusa de referencia sobre el tema, de haber elaborado un marco teórico conteniendo las definiciones conceptuales y operacionales, y además es una instancia que implica ser exhaustivo, lógico, riguroso, esto es, identificar y nombrar ajustadamente cada uno de los términos de los conceptos en juego. Se trata de un proceso que requiere de mucha práctica y entrenamiento, que ciertamente no logran alcanzar en el periodo del cursado de la materia.

Las siguientes expresiones de una de las entrevistadas conjugan la importancia asignada al ejercicio práctico del proyecto haciendo mención específica a esta instancia de la “operacionalización de variables: *“sirve mucho esta idea de la práctica para poder comprender todo lo que estamos viendo, para poder ver por ahí esa parte que decía Mili de operacionalizar las variables, re complicado, y la verdad que si no hubiéramos, o por lo menos yo creo, que si yo no hubiera pasado por esta instancia de este proceso de aprendizaje, quizás no, no hubiera comprendido bien. Y bueno, es cierto, uno tiene que después volver a los libros para seguir refrescando. Así que bueno, fue bueno también esta base que nos dieron” (Julieta, p.35).*

La modalidad mencionada aplicada a la enseñanza parece constituirse en un interesante vehículo para conjugar los contenidos de la materia con un aprendizaje significativo. La valoración positiva de la experiencia queda plasmada en las opiniones de las entrevistadas: *“ir haciendo lo teórico y lo práctico, eso creo que hizo que se nos grabara totalmente lo teórico y bueno, la práctica es fundamental” (Florencia, p9); “al aplicarlo al trabajo lo terminas por interiorizar” (Julieta, p36).*

Las/os estudiantes entrevistadas expresaron que ir elaborando el proyecto en sus distintas partes les permitió relacionar los contenidos de la materia con los fenómenos

sociales concretos que se proponían estudiar: vincularon lo teórico con aspectos de la vida cotidiana.

También destacaron el proceso de integración de contenidos: *“la verdad que a mí me sirvió bastante, o sea me, me gustó, me gustó, me gustó que haya sido también en segundo (año curricular de cursado), me pareció que fue una buena, una buena introducción”* (Ana P., p10); *“y para mí fue muy importante el tema de interiorizar conocimientos que hasta el día de hoy uno los sigue manejando, si bien siempre hay que recordar algunas cuestiones y todo, pero uno sigue acordándose incluso de decir sí esto es metodología y se acuerda de eso, de la interiorización de conceptos y conocimientos”* (Celeste, p40).

Este aspecto de la articulación teoría-práctica, de lo abstracto y lo concreto estuvo presente a lo largo de toda la entrevista. Fue planteado en relación a la integración con los contenidos trabajados en otras materias de la carrera; a los vínculos entre el material teórico y las problemáticas sociales a abordar en sus estudios; con el ir aprehendiendo los contenidos teóricos a través de la práctica, y la práctica como proceso concreto de hacer investigación. . Testimoniaban de este modo: *“venimos con tanto conocimiento abstracto y eso de aplicarlo cuesta, cuesta bastante. A mí me costó muchísimo aplicarlo (...) tomar conciencia no, de la importancia para el futuro si querés seguir haciendo investigación, o para el trabajo cotidiano digamos. A nosotras nos ha servido un montón...”* (Andrea, p13); *“también coincido con que el proyecto en sí es fundamental para desarrollar una cátedra metodológica. Nos sirvió justamente la comparación que hacían las chicas, ir haciendo lo teórico y lo práctico, eso creo que hizo que se nos grabara totalmente lo teórico y bueno, la práctica es fundamental, decían las chicas que por ahí nos perdemos mucho en lo teórico y bueno, bajar las cosas es importante”* (Florencia, p35); *“yo creo que, obviamente es fundamental para bajar los conceptos de la cátedra, creo que es fundamental para los que estudiamos sociología el tema de que no tenemos una práctica, me parece, incluso en cátedras que también son metodológicas, como cualitativa por ejemplo. Entonces creo que es la primera y la única experiencia por lo menos a nivel sociológico que tenemos la posibilidad de llevar a la práctica algo que entendíamos teóricamente”* (Celeste, p. 38)

Nuevamente cuando la entrevistadora les solicitó que sintetizaran en dos o tres palabras lo que les había significado a ellos/as haber pasado por la experiencia de elaborar un proyecto de investigación, muchas de las respuestas se circunscribieron al aspecto que venimos señalando:

“...básicamente eso, la relación práctica-teoría” (Florencia, 1, pag. 39); *“a mi también, cómo hacía descender la abstracción a lo más concreto, y también te sirve para interiorizar, las dos cosas”* (Ana, A., p.39); *“yo coincido también con la relación práctica-teoría fundamental ¿no?, de ver bueno, acá se puede aplicar, y creo que también es muy bueno, que me quedó como herramienta el proyecto. Yo ahora estoy en cuarto, y a veces nos piden ciertos requisitos para hacer algunos trabajos, me voy hasta el proyecto, veo más o menos como es, y la verdad es como refrescar y “* (Julieta, p 39)

Una de las estudiantes avanzadas, fue más allá aun, y manifestó que esta experiencia de la cátedra le había servido para reconfirmar su interés por la carrera, un tanto fuerte su apreciación pero ayuda a convalidar el trabajo que venimos desarrollando: *“yo creo que esta relación de la que hablan las chicas a mí por lo menos me sirvió para no dudar de la carrera en si..., porque... en primer año es como, como a lo mejor mucha abstracción y en segundo año encontrarte con hacer un proyecto de investigación, de la práctica y la teoría de la que hablamos fue como, me di cuenta que sí, que era lo que me gustaba y era lo que quería seguir. Por eso me parece fundamental, porque nosotras después seguimos trabajando en cualitativa con el mismo tema y después...”* (Erica, p 34)

b.- La utilidad del proyecto en producciones académicas posteriores al cursado de la materia y/o en actividades laborales trabajos.

La modalidad de trabajo en la cátedra fue reconocida como instancia que les permitió apropiarse de una herramienta útil para el desarrollo de su profesión y/o en actividades de investigación.

El material bibliográfico fue mencionado como referencia para las actividades laborales actuales, cuya utilidad ha perdurado en el tiempo, durante el cursado y aún después de

finalizada la carrera. Expresaron haber adquirido elementos para realizar búsquedas de material, útil para otras materias y para la elaboración de trabajos finales.

Las/os estudiantes/graduados reflexionaron sobre el aporte significativo de haber elaborado el proyecto que, según sus comentarios, durante el cursado lo veían más bien restringido a cumplir con las exigencias de la materia. Sin embargo, los ya graduados señalaron que en su vida profesional se constituyó en un recurso importantísimo para utilizarlo en su práctica concreta de trabajo. Por esta razón, instaron a la toma de conciencia por parte de los alumnos del valor que tiene esta herramienta. Expresaron que esta posición frente a las obligaciones académicas de la materia tiene su origen en el modo en que realizaron sus aprendizajes en el nivel de enseñanza secundario y/o en el primer año de la carrera universitaria. *“después con el tiempo te das cuenta que es un error haberlo hecho simplemente para, por lo menos yo, desde mi perspectiva, para cumplir con la materia nada más”* (Andrea, p17); *“en realidad en la secundaria yo tenía también la idea, bueno tengo que estudiar, tengo que estudiar, preocuparme por promocionar la materia nada más y sin cuestionarse nada, porque uno es chico todavía; después vienen otra clase de planteos”* (Florencia, p17); *“Y a medida que voy transcurriendo la carrera me voy dando cuenta justamente de la importancia y de las herramientas útiles que tenemos para después intentar contribuir también a la sociedad ¿no? Es cierto, uno debería tener más conciencia de eso y hacerlo mucho mejor...”* (Julieta, p17)

Todas/os manifestaron la utilidad que les proporcionó en el tiempo, este proceso de elaboración del proyecto y de la incorporación de los contenidos de la materia: *“volvemos a los libros de referencia”* (Laura,19); *“... a revisar los apuntes y textos teóricos sugeridos por la cátedra”* (Emilia,19); *“me sirvió para la tesis y para elaborar otros proyectos”* (Celeste, p 19); *“...si querés seguir haciendo investigación, o para el trabajo cotidiano digamos”* (Mariela, p 20).

c.- El rol de la elaboración del proyecto en la integración del grupo y la construcción colectiva del proyecto y del conocimiento

Según expresaron los/as entrevistados/as, “el grupo” se constituye en el estructurador de las acciones y decisiones del conjunto. En la elección del tema, del problema y del enfoque es donde se evidencia la construcción colectiva, la importancia de las relaciones al interior del grupo y el papel de cada uno/a de las/los integrantes para la toma de decisiones. La modalidad que se desarrollaba al interior del grupo para la toma de decisión sobre la temática a trabajar conjugaba el interés de alguna/o de las/los integrantes, el manejo del tema de algunas/os de ellas/os y también el vínculo entre lo aprendido en otras materias de la carrera que se relacionaba con la problemática pensada.

Desde la visión de las/los entrevistadas/os, el grupo es un elemento aglutinador que permitió el aprendizaje entre todos, porque les sirvió para debatir, encontrar diferencias y consensuar. Sin embargo, reconocieron que el grupo deja veladas las predisposiciones concretas de cada uno de los integrantes en cuanto a participar y aportar a dicha construcción colectiva. Mencionaron lo negativo que resulta en ciertos casos el hecho de que algunos miembros no aporten al trabajo en común. Por esta razón, destacaron también que la factibilidad de llevar adelante el proceso de elaboración del proyecto depende de la colaboración de todos los miembros del grupo y de las posibilidades de resolver diferencias entre ellos: “...*también muchas veces hay algunas cosas negativas porque hay gente que no, no, por ejemplo yo, yo recuerdo de mi grupo habían, habían, había gente que no trabajaba (risas) entonces, en pos del trabajo que vos haces, la nota de esas personas, que es la misma que vos tenés, y vos por no, decir ‘no, esta persona no trabajó’, entonces..*” (Andrea, p. 23).

La consolidación del grupo se dio en función de la necesidad de concluir el trabajo (como requisito de promoción y regularidad), mientras que posibilitaba aprendizajes conjuntos y fortalecía las relaciones entre los integrantes: “*lo de trabajar en grupo también me pareció bien, y bueno, incluso el grupo con el que hicimos el proyecto seguimos en varias otras materias con el mismo*” (Micaela, p.35). Esta potencialidad del grupo fue destacada como forma de resolver las dificultades y facilitar, entre todos, la comprensión de los contenidos teóricos y de su aplicación práctica a partir de la

elaboración del proyecto. Las discusiones y desentendimientos atravesados por la necesidad de poner por escrito sus ideas, siguiendo la lógica de la metodología de la investigación científica, fue un desafío que visto a la luz del tiempo transcurrido es altamente valorado.

Al trabajo en grupo se lo ve más dinámico y atractivo, mientras que el trabajo individual se lo considera más aburrido y monótono. Valoran el trabajo en grupo y quedó planteado que en forma individual no podrían haber conseguido un producto rico como el que obtuvieron en conjunto. *“en el grupo debatimos mucho, eh, nos peleábamos mucho por las mismas cuestiones para saber cómo hacíamos el trabajo de investigación o sea, teníamos como diferencias. Pero también lo que tiene trabajar en grupo que es positivo porque aprendes de la demás gente, aprendes un montón de cosas”* (Andrea, p23) ; *“me parece que el trabajo en grupo en esta materia cuesta al principio, que es la parte más importante, la elección del tema, elaborar la hipótesis, elaborar las preguntas de investigación, y acotarlo eso, eso fue lo que más tiempo nos llevó, porque encima cada una tiene una forma de redactar distinta entonces a veces habían problema con eso. Pero después,... es una actividad en la uno, justamente descubre cosas en la que no hubiera pensado el otro y, y eso facilita mucha el trabajo,* (Emilia, p.24).

d.- Evaluación de la modalidad de trabajo que llevó adelante la cátedra en el acompañamiento para realizar el proyecto de investigación

La organización de la cátedra y la participación activa de los profesores fueron destacadas por las/los entrevistadas/os como elemento fundamental para llevar adelante el proceso de aprendizaje, la incorporación de los contenidos y la elaboración del proyecto.

Es importante señalar que la cátedra está conformada por una profesora titular, una profesora adjunta y una jefa de trabajos prácticos. A esta estructura inicial, año a año se van agregando entre 2 a 3 profesores adscriptos y entre 5 a 6 ayudantes alumnos. Hubo un periodo (1998-2000) al inicio de estos últimos 10 años, donde no se contaba con este equipo complementario.

La dinámica que adquiere el desarrollo de la materia tiene que ver con la modalidad de una participación activa de todos los integrantes del equipo de cátedra, donde cada uno participa en la ejecución de las distintas tareas que conducen a la construcción del conocimiento y al manejo de los contenidos. También en este contexto a los ayudantes alumnos y a los docentes adscriptos se les asigna la tarea de acompañamiento de los alumnos que están transitando el proceso de elaboración de su proyecto de investigación. Es en torno a este estilo que ha construido la cátedra al interior, sobre el cual se expresan los estudiantes y graduados que han sido entrevistados.

El tiempo curricular con que cuenta la materia es de un cuatrimestre, periodo en el cual se propone lograr la promocionalidad o la regularización de la asignatura para lo cual se plantean trabajos prácticos en grupo que deben ser presentados y aprobados, talleres, exámenes parciales y la entrega del trabajo final integrador (proyecto de investigación) que se presenta y se debate en un coloquio al concluir el cursado. Los alumnos cuentan con un cronograma de entregas ya pautado.

Los estudiantes/graduados entrevistados manifestaron que si bien las exigencias en el tiempo de las entregas fueron rigurosas, el acompañamiento de los docentes (incluimos las profesoras, adscriptos y ayudantes alumnos) posibilitó alcanzar los objetivos planteados por la materia. Sostuvieron que es la forma adecuada de lograrlo: el trabajo constante con lecturas del material teórico, la presentación de avances parciales del proyecto y la puesta en común entre sus compañeros y docentes: *“ser una cátedra organizada era, digamos, a mi me permitió ver y vivir mejor el proceso y que me hayan quedado cosas buenas de la investigación, de la materia”* (Ana P., 19).

Entre las/los entrevistadas/os quedó evidenciado el peso que le otorgaron al hecho de poder contar con una cátedra bien dotada de personal, por cuanto esto contribuía a que cada uno de ellos pudiera acceder a algún miembro de la cátedra que se dedicaba exclusivamente a ayudarlo a reflexionar y a elaborar su propuesta. La apreciación de la presencia del ayudante alumno o del adscripto es interesante porque lo sienten más próximos a ellos particularmente en relación a la posición que ocupan dentro de la cátedra en términos de los niveles de autoridad. En otro orden, también los ubican más cercano a lo concreto cuando tienen que realizarles aportes sobre sus cuestionamientos y dificultades.

El hincapié que hacen en la importancia que la cátedra esté organizada para obtener buenos resultados, se refiere a que existan acuerdos internos, que no hayan contradicciones entre los contenidos y directivas de trabajo, que sea fluida la comunicación entre los miembros y el apoyo a los estudiantes. Algunos testimonios: *“creo que yo, a mí me dejó algo positivo porque, digamos, fue la primera introducción en el tema, o en el tema de la investigación mejor dicho y... y aprendí mucho con eso, y además al ser una cátedra organizada era, digamos, a mí me permitió ver y vivir mejor el proceso y que me hayan quedado cosas buenas de la investigación, de la materia, eso por lo menos para mí”* (Ana, p. 29); *“...por eso me parece fundamental, más allá de que, porque nosotras después seguimos trabajando en cualitativa con el mismo tema y después Azucena nos invitó a trabajar en el proyecto, más allá de eso creo que la materia, además estuvo muy bien organizada y eso también me parece que es fundamental”* (Lucia, p.29); *“... siempre y cuando también haya toda una organización dentro de la cátedra, porque por ahí si uno dice una cosa, otro dice otra, o se contradicen, tampoco, es como que es desorganizado para nosotros. Pero si la cátedra está organizada y todos coinciden en la misma opinión, creo que sí, que es muy importante tener tanto el apoyo de un profesor como de un alumno que entienda o que ya haya pasado por la instancia en la que estamos nosotros”* (Erica, p.30); *“si es cierto, bueno nosotros tuvimos, nos acompañó Rosana y la verdad que para nosotros fue muy importante porque además la predisposición que tenía ella ¿no?, bueno como así también las profesoras ¿no? Pero nosotros ante cualquier duda nos comunicábamos por Internet o la veíamos acá en la facultad y la verdad que te hace sentir mejor, más nosotros con nuestras crisis del grupo y todo eso, nos ayudaba a encaminarnos ¿no? La verdad que es muy importante y creo que también tiene que ver tal cual, con eso, con la organización de la cátedra, porque estaba todo pautado, iban todos con las mismas ideas digamos, era más llevadero”* (Julieta, p. 30)

Los estudiantes y graduados entrevistados comentaron respecto a esta convocatoria que hicimos desde la cátedra de realizar las entrevistas grupales de reflexión sobre la práctica pedagógica y objetivar nuestra experiencia que la misma expresa el interés por dialogar y remite a una concepción particular de educación. *“Esto estaría bueno proponerlo para otros colegas de ustedes, que lo implementen en sus cátedras”* (Erica, 36); *“...por ahí hay, no se si todos piensan lo mismo, pero hay otras materia que sí*

deberían hacer esto y no lo hacen... lo que pasa que por ahí acá no tenemos muchas críticas, no se, por organización, por lo que sea, pero hay otras materias que si” (Ana, p. 38); *“no, que tampoco no es casual que estos encuentros se hagan en esta materia”* (Ana, p. 39).

e.- Sugerencias para realizar cambios en la materia a partir de la experiencia de elaboración de proyectos

Las sugerencias sobre las características que debería asumir la cátedra para implementar mejoras o cambios en el dictado de la materia, las ubicaron principalmente en relación al tiempo del cursado de la asignatura y a las exigencias de concreción de trabajos. Por otra parte, hicieron referencia a la modalidad de promocionalidad de la materia, que con el afán de lograrla, les generaba ansiedad: *“es difícil también seguir el ritmo que tiene la materia porque tiene 2 parciales, paralelo a eso ir haciendo el proyecto, paralelo a eso guías, los prácticos, entonces como, eso también genera sus dificultades. El resultado final fue bueno pero, pero durante el proceso, teniendo tan poco tiempo como, como decimos, es como mucho”* (Erica, p33). Consideran que esta etapa de aprendizaje aparece como escasa, en tanto este corto plazo no permite pensar en la posibilidad de desarrollar una investigación concreta que les facilitaría una mayor comprensión del proceso investigativo.

Asociado a esto, entienden que los logros del cursado y con el sistema implementado fueron buenos como resultados, pero que las exigencias de parciales, trabajo domiciliario y el proyecto requerían de una alta dedicación y sensación de intranquilidad ante la eventualidad de *“no poder llegar”*. Insisten en la necesidad de tener más tiempo para madurar la materia.

Por otra parte, como sugerencia a la cátedra respecto a la modalidad actual de dictar la materia, propusieron que se transmitiera lo beneficioso que es hacer el proyecto para el futuro académico, por cuanto al estar en los comienzos de la carrera y del cursado, a veces no logran tomar conciencia de su utilidad en el tiempo.

Identificación de las dificultades en la elaboración de los proyectos de investigación formulados

Uno de los objetivos de la presente investigación se planteó en torno al rol que cumple la elaboración de los proyectos de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología, específicamente en el logro de aprendizajes significativos y en la integración de los contenidos de la asignatura. Teniendo en cuenta que en la elaboración de un proyecto de investigación los alumnos deben poner en juego, simultáneamente, el conocimiento teórico de los principales conceptos metodológicos, el modo en que estos conceptos se incluyen en las diferentes secciones del proyecto y la aplicación práctica de los mismos que se da en el momento en que se plantea la propuesta de investigación, es que el examen de las dificultades presentes en la elaboración del proyecto permite echar luz sobre los obstáculos pedagógicos. El proceso de enseñanza-aprendizaje representa una situación problemática y la puesta en circulación del conocimiento no está exenta de tensiones entre lo que se pretende enseñar y el modo en que lo enseñado es incorporado e integrado al acervo de conocimientos de los estudiantes. Consideramos que la elaboración de un proyecto de investigación en la práctica pedagógica de la metodología de la investigación refleja algunas de estas tensiones, por lo tanto las dificultades detectadas son indicios de los obstáculos que han estado presentes de manera explícita o implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que su señalamiento se orienta, más allá de su mera descripción y ejemplificación, a la posibilidad de implementar mejoras en la práctica pedagógica.

Con este fin se procedió a la selección de aquellos proyectos de investigación cuya calificación final es de 8 o menos¹⁷ y en cuya evaluación se señalaron, a modo de observaciones, las principales dificultades presentes en las diversas secciones que constituyen el proyecto de investigación. Cabe señalar que las dificultades aquí analizadas son las que aparecen en los proyectos ya finalizados, lo que indica que los alumnos no las pudieron superar en las instancias de discusión y acompañamiento que habitualmente realizan los integrantes de la cátedra durante el proceso de elaboración de la propuesta de investigación.

¹⁷ La calificación máxima otorgada al trabajo final que consiste en la elaboración de un proyecto de investigación es 10. Para lograr la promocionalidad, el proyecto se debe aprobar con un mínimo de 7, mientras que para regularizar la materia, se debe obtener un mínimo de 6.

Luego de haber realizado un rastreo de los proyectos correspondientes a cada año del periodo en estudio (1998-2008), se obtuvo, en primera instancia, una compilación de los problemas y/o errores detectados. Posteriormente, se trabajó en una agrupación de estas dificultades con la intención de encontrar dimensiones comunes para elaborar una tipología de problemas y/o dificultades más frecuentes. Esta tipología pretende servir de base para revisar y reflexionar sobre el modo en que se imparten los conocimientos metodológicos tendientes a la elaboración de una propuesta concreta de investigación para, luego, poder implementar acciones que superen los obstáculos que se hacen presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un primer tipo de dificultades que aparece en un número importante de proyectos elaborados durante el periodo señalado tiene que ver con los inconvenientes para lograr coherencia lógica entre las secciones del proyecto y al interior de las mismas. La articulación entre las construcciones teóricas propias de toda investigación y el modo en que se producirá la evidencia empírica (Sautu, 1997) o, en palabras de Sirvent (1998), la confrontación entre teoría y empiria, requiere de un proceso en el que se debe atender muy de cerca la consistencia lógica del andamiaje tanto teórico como metodológico que sustenta la realización de la futura investigación. Las inconsistencias se pueden presentar en diferentes momentos de la elaboración de la propuesta, algunas atraviesan de manera “estructural” todo el proyecto de investigación, poniendo en peligro la factibilidad de implementación del mismo; otras aparecen en ciertas partes del proyecto a raíz de deficiencias en el modo en que se redactan y se enlazan conceptualmente el problema de investigación, los objetivos y las hipótesis y/o debido a usos inadecuados de la terminología metodológica.

Una de las inconsistencias que más frecuentemente aparece en los proyectos seleccionados tiene que ver con la falta de coherencia entre la pregunta general y las subpreguntas cuya función es especificar y acotar el interrogante general. Esta inconsistencia se arrastra posteriormente en la formulación de los objetivos y de las hipótesis. Aquí se pueden presentar diversos casos de incoherencia que explicitaremos y ejemplificaremos a continuación.

- Las preguntas específicas o subpreguntas no guardan una estrecha relación conceptual con la pregunta general. En este sentido, las subpreguntas amplían el espectro conceptual de la pregunta general (en vez de especificarlo), introducen nuevos objetos de investigación y/o se abren hacia otras perspectivas de indagación que no se explicitaron en la pregunta general.

En un proyecto que se proponía estudiar el impacto de las estrategias comunicacionales en las elecciones del año 2007 en Mendoza, se formuló una pregunta general y varias subpreguntas de la siguiente manera:

Pregunta general: “¿Cómo se relacionan las estrategias comunicacionales televisivas con la intención de voto en las elecciones políticas del año 2007 en la provincia de Mendoza?”

Subpreguntas: “¿Qué estrategias televisivas están utilizando los partidos políticos en las elecciones de 2007?” “¿Cuáles son los partidos que realizan mayor cantidad de propaganda televisiva?” “¿Hacia qué sectores sociales se dirigen los mensajes de las propagandas políticas de cada partido?”

De acuerdo a la pregunta general, se pretendía indagar acerca de la relación existente entre las estrategias comunicacionales televisivas y la intención de voto en las elecciones de 2007. En las subpreguntas se pierde el foco de la investigación, dado que nunca se vuelve a retomar la relación entre estrategias comunicacionales e intención de voto. En realidad, en base a la información vertida en las subpreguntas, se podría pensar que la intención investigativa se dirige solamente hacia el conocimiento de las características de las estrategias comunicacionales electorales.

- Los objetivos específicos no se plantean en términos de obtención de productos de conocimiento que tiendan al logro del objetivo general, sino que a menudo se plantean en términos de “actividades” a realizar para obtener la información requerida o en términos de intervención y/o transferencia, por lo tanto no guardan relación con el problema de investigación desde el punto de vista del conocimiento que se pretende obtener.

En un proyecto de investigación que pretendía generar conocimiento acerca de las situaciones de precariedad laboral que afectan a los trabajadores jóvenes y la naturalización de dichas situaciones, se formularon los siguientes objetivos específicos:

“Establecer el tema de precarización laboral como preocupación social”

“Aportar a los jóvenes las herramientas necesarias para no aceptar la precariedad laboral como una naturalidad”

“Dar a conocer los resultados de la investigación a realizar en el ámbito científico y social mendocino, para que sirva como referente en futuras investigaciones sobre la temática”

Se puede observar que ninguno de estos objetivos específicos enuncia los productos de conocimiento que se espera obtener acerca de las situaciones de precariedad laboral y su naturalización entre los trabajadores jóvenes.

- En la formulación de las preguntas específicas y/o de los objetivos específicos se cambia el tipo de diseño de investigación en relación al diseño que se dejó entrever en la elaboración de la pregunta general. La dificultad más frecuente se suele presentar cuando la pregunta general se plantea en términos explicativos y/o causales, no obstante se desglosa en preguntas específicas de tipo descriptivo, situación que se repite en la formulación de los objetivos y de las hipótesis.

En un proyecto sobre la temática de la deserción escolar, se indagó acerca de las principales causas socio-económicas de la deserción escolar en las escuelas urbano-marginales. Se formuló una pregunta general en términos de causalidad, mientras que las subpreguntas se circunscribieron a la obtención de un tipo de conocimiento descriptivo de las posibles variables que influyen en la deserción escolar.

Pregunta general: “¿Cuáles son las principales causas socio-económicas de la deserción escolar en la EGB2 de las escuelas urbano-marginales del Gran Mendoza en el año 2004?”

Subpreguntas: “¿Cómo están conformados la estructura y el tamaño familiar?”

“¿Cuáles son los ingresos que reportan sus familias?” “¿Cuál es el porcentaje

de los niños que desertan y trabajan?” “¿Qué ayuda o plan social reciben del gobierno para evitar la deserción escolar de sus hijos?” “¿Cuál es el nivel educativo alcanzado por los padres?”

- Las hipótesis no concuerdan con el problema o los interrogantes planteados, es decir, no funcionan como respuesta tentativa al problema de investigación. En este sentido, hacen referencia a conceptos inexistentes en el planteamiento del problema y/o se formulan tipos de hipótesis que no se condicen con el diseño de investigación que rige el problema.

En un proyecto sobre el turismo en Mendoza y su impacto en la actividad económica provincial se formuló la siguiente pregunta de investigación y la correspondiente hipótesis:

¿Qué influencia presenta el turismo mendocino frente a los visitantes nacionales y extranjeros en el sistema económico de la provincia?

Hipótesis: “A partir del aumento del año 2002, las empresas privadas dedicadas al turismo en Mendoza se han visto en inconvenientes económicos para satisfacer la gran demanda realizada por el flujo turístico y las exigencias del gobierno de la provincias.”

Se observa que la hipótesis no responde a la pregunta de investigación que, por cierto, se formuló en términos bastante ambiguos. En la hipótesis se abandonó la cuestión de la influencia de la actividad turística en el sistema económico y la respuesta tentativa se reorientó hacia los inconvenientes que tuvieron las empresas de turismo a raíz del crecimiento de la demanda y de las exigencias del gobierno, introduciendo de esta manera en la hipótesis conceptos que no aparecen en el problema de investigación.

- No hay una articulación entre las variables presentes en las hipótesis, el esquema de operacionalización de las mismas y la construcción del instrumento. No siempre se operacionalizan las variables presentes en las hipótesis, a veces aparecen conceptos nuevos que no fueron incluidos ni en el problema ni en las hipótesis; las preguntas del cuestionario son insuficientes en relación a los indicadores que se pretende medir, otras veces aparecen preguntas que no encuentran sostén en el esquema de operacionalización.

Otro tipo de dificultades que surge en la elaboración de los proyectos tiene que ver con la escasa pertinencia de ciertas secciones del proyecto en relación al conocimiento que se pretende obtener. Este inconveniente aparece al formular un problema de investigación cuyas preguntas no se orientan hacia una perspectiva sociológica o cuando los interrogantes se limitan a establecer relaciones entre variables, sin que se plantee una apertura hacia un alcance teórico mayor.

En un proyecto sobre las mujeres embarazadas portadoras de HIV se planteó una pregunta general y varias subpreguntas de la siguiente manera:

*Pregunta general: “¿Cuál es la influencia de las mujeres embarazadas con HIV que participan del programa de SIDA sobre el contagio madre-hijo?
Subpreguntas: “¿Cómo se originó la enfermedad y cuáles son sus manifestaciones?” “¿Cuáles son las distintas medidas preventivas que se utilizan para evitar el contagio del HIV en los niños al nacer?” “Cuáles son los efectos de las mujeres embarazadas con HIV sobre el feto?”*

En este caso es evidente que las subpreguntas se circunscriben a cuestiones de orden médico, perdiendo de vista la perspectiva sociológica que, de alguna manera, se insinuó en la pregunta general.

Un proyecto que pretendía indagar sobre los objetivos educativos de los estudiantes extranjeros en la UNCuyo, se limitó a la siguiente formulación de los interrogantes:

“¿Cuál es la relación entre la nacionalidad del estudiante y la carrera que cursa en la UNCuyo?” “¿Qué relación existe entre la carrera elegida para cursar en la UNCuyo y el nivel socio-económico al cual pertenecen, en su país de origen?” “¿Qué relación existe entre la elección de la carrera y los conocimientos del idioma castellano que poseen?”

Estas preguntas se limitan a plantear relaciones entre la elección de la carrera y una serie de variables como la nacionalidad, el nivel socio-económico y el nivel de conocimientos del idioma castellano, sin que se logre una cierta apertura conceptual hacia los objetivos educativos planteados en el tema del proyecto.

En la elaboración de los antecedentes y del marco teórico también se puede observar la presencia de ciertos inconvenientes acerca de la pertinencia de los mismos en relación al problema que se pretende investigar. A menudo, los antecedentes se exhiben como una mera enumeración de la bibliografía sobre la temática sin que se establezca algún vínculo entre la información que brinda este material y la problemática investigada. La simple enumeración de este material no permite establecer la importancia y/o relevancia del mismo en relación a la propuesta de investigación.

Por otra parte, la construcción del marco teórico, a veces, se limita a un glosario de definiciones conceptuales, lo cual es insuficiente en relación al desarrollo de una perspectiva teórica que ilumine el problema planteado. En otras situaciones, no se incluyen todos los conceptos presentes en el problema de investigación o, al contrario, se abunda en conceptos no precisados en los interrogantes de investigación.

Por último, en los proyectos analizados se observa la presencia de un tipo de dificultades vinculadas con confusiones metodológicas. Estas confusiones se detectan entre los diferentes tipos de investigación, entre variables y unidades de análisis, entre los indicadores y sus categorías, entre las dimensiones y los indicadores, etc.

En un proyecto que aborda la aplicación de las políticas de salud a nivel departamental, específicamente los criterios que se utilizan en la asignación de los profesionales a los centros de salud, se planteó la siguiente hipótesis:

“En la asignación de profesionales a los distintos centros de salud en el departamento de Malargüe no se tiene en cuenta la cantidad de usuarios del servicio”.

Luego, en el esquema de operacionalización de las variables se incluyeron erróneamente unidades de análisis como “profesionales” y “usuarios”, en vez de las variables referidas a la modalidad de asignación de los profesionales y la cantidad de usuarios de los servicios de salud.

Estas dificultades que señalan la ausencia de coherencia lógica entre las diferentes partes del proyecto, la falta de pertinencia de ciertas secciones del proyecto en relación al conocimiento que se pretende obtener y la presencia de confusiones en cuanto al manejo de conceptos metodológicos básicos, ponen en evidencia la necesidad de lograr, por parte de los alumnos, una mayor maduración de este proceso, que, evidentemente, no se puede lograr de la manera requerida en un lapso de un cuatrimestre. Por otro lado, las dificultades encontradas revelan el hecho de que la aplicación práctica de los conceptos aprehendidos en la materia debe superar la mera ejercitación de la formulación de las diversas secciones de un proyecto de investigación y debe tender a un proceso “integrado” que no pierda de vista, tanto el encadenamiento lógico entre y al interior de las partes del proyecto, como la necesaria adecuación de todo el “andamiaje” teórico-metodológico al tipo de conocimiento que se pretende generar a través de la investigación cuya planificación se expresa en el proyecto.

En síntesis:

Como resultado final de este acercamiento al análisis del modo de implementación del proyecto de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación, podemos concluir que esta estrategia resulta apropiada para la aprehensión y comprensión de los contenidos de la materia.

Se rescata entre lo señalado por los estudiantes y graduados que han cursado la materia, el hecho de que la elaboración del proyecto contribuye altamente al logro de la integración entre teoría y práctica, entre lo abstracto y lo concreto. Manifiestan esta cualidad en lo referente a los propios contenidos de la asignatura como a la articulación con los contenidos teóricos de otras materias cursadas en la carrera. Dicen que es como “una bajada a tierra”.

Por otra parte, queda planteado el vínculo entre esta formación metodológica mediada por la elaboración de un proyecto y su utilidad práctica en el trabajo profesional. Indican un recurrir frecuente al material aprendido como referencia para la realización de nuevas propuestas, tanto académicas como laborales.

Quedó a la vista la importancia que tiene para los estudiantes contar con una cátedra con abundante disponibilidad de docentes y con dedicación personalizada que acompañe el proceso de aprendizaje y de elaboración de los proyectos. La organización de la cátedra en cuanto al manejo de los contenidos compartidos por el equipo y a la participación activa de todos sus miembros resultó otro elemento considerado como necesario para obtener logros positivos.

El trabajo en grupo de alumnos para elaborar el proyecto de investigación se constituye como una herramienta útil a los fines del armado del proyecto y de la riqueza del conocimiento alcanzado a través del intercambio.

Simultáneamente, aparece como relevante la dificultad que genera el escaso tiempo de dictado de la asignatura respecto al volumen de los contenidos. Por otra parte, la exigencia de diferentes producciones no muy espaciadas en el tiempo también afloró como un inconveniente al buen desarrollo de la actividad, aspecto que incide en la posibilidad que todos lleguen a concluir el trabajo final. Una desventaja es el caso de los grupos cuyos miembros no siempre colaboran de manera igualitaria en las tareas necesarias para la elaboración del proyecto.

Otro aspecto a considerar es el tema de la ansiedad que les genera una materia con tantas exigencias, cuestión que, sin embargo, es valorada una vez transcurrido un determinado tiempo.

En relación al proyecto en sí mismo, el análisis de las dificultades pone en evidencia que se producen errores reiterados relativos a cuestiones de coherencia lógica entre las partes y al interior de las mismas, así como de pertinencia metodológica en relación al conocimiento que se pretende obtener.

La elaboración de los antecedentes y del marco teórico suele aparecer como una dificultad no resuelta al finalizar el proyecto, por cuanto evidentemente no incorporan las diferencias entre los mismos y sus vínculos con el problema planteado. Respecto al marco teórico, suele construirse como una suma de definiciones sin lograr establecer las relaciones entre los conceptos de acuerdo a las perspectivas teóricas consideradas.

Se puede mencionar, entre otras cosas, confusiones metodológicas y terminológicas, tales como lo relacionado con las variables, unidades de análisis, indicadores y categorías, entre otros.

Como evaluación final concluimos que la estrategia pedagógico-didáctica que se sirve de este proceso de elaborar un proyecto como uno de los instrumentos para incorporar los contenidos metodológicos e iniciar un camino en el proceso de aprendizaje de la investigación, es adecuada para estos objetivos, al mismo tiempo que emergen dificultades que habrá que seguir revisando para poder superarlas.

La reflexión acerca de la elaboración de un proyecto de investigación como práctica pedagógica, tiene como base, o se sustenta en la autocrítica sobre la práctica de enseñanza de la metodología en general y de las limitaciones especialmente de tiempo real (curricular) para arribar a los objetivos y metas de enseñanza-aprendizaje propuestos por la cátedra. Tal como hemos desarrollado en este trabajo, el aprendizaje de la metodología de la investigación científica tiene una raíz teórico-filosófica importante, que no se puede escindir de la necesidad de poner en práctica el ejercicio mismo de investigar.

Capítulo 6

Los proyectos de investigación: temas, relaciones con el contexto y tipos de investigación propuestos.¹⁸

Con el interés de profundizar en las producciones de los alumnos a fin de encontrar los fundamentos que los hacen elegir los temas de investigación, y la vinculación que ello tiene con los procesos sociales concretos y actuales, es que nos hemos ocupamos de revisar, una a una, las propuestas elaboradas por los estudiantes de la cátedra durante 10 años.

En este capítulo presentamos las principales características de los proyectos de investigación desarrollados por los alumnos en cuanto a tipos de temas y problemas y diseños metodológicos propuestos.

En segundo lugar exploramos la relación que se establece entre la selección de determinadas temáticas y el contexto socio-histórico

Para llevar a cabo estos objetivos de conocimiento, se confeccionó una base de datos con información extraída de los proyectos elaborados durante el periodo 1998-2008. La finalidad de esta base de datos es lograr una sistematización de la producción de los alumnos que permita, por un lado, el análisis crítico de estos trabajos, y por otro lado, que sirva de material de consulta permanente para el equipo de cátedra y para los mismos alumnos. Asimismo, la sistematización de este material sirvió para examinar la relación que se establece entre la selección de determinadas temáticas y el contexto socio-histórico.

En la sistematización de esta información participó un grupo de ayudantes-alumnas de la cátedra que integran el equipo de la presente investigación.

¹⁸ La descripción y análisis contenido en este capítulo han sido realizados por la Coordinadora del proyecto, la Profesora Andrea Blazsek, sirviéndose de la base de datos elaborada en forma conjunta con el resto de los integrantes de la cátedra. Es de destacar la participación de las ayudantes alumnas, Lucía Sosa, Micaela Lisboa y Eliana Urquiza, y de la docente adscripta Eliana Canafoglia en la revisión y carga de datos en la base.

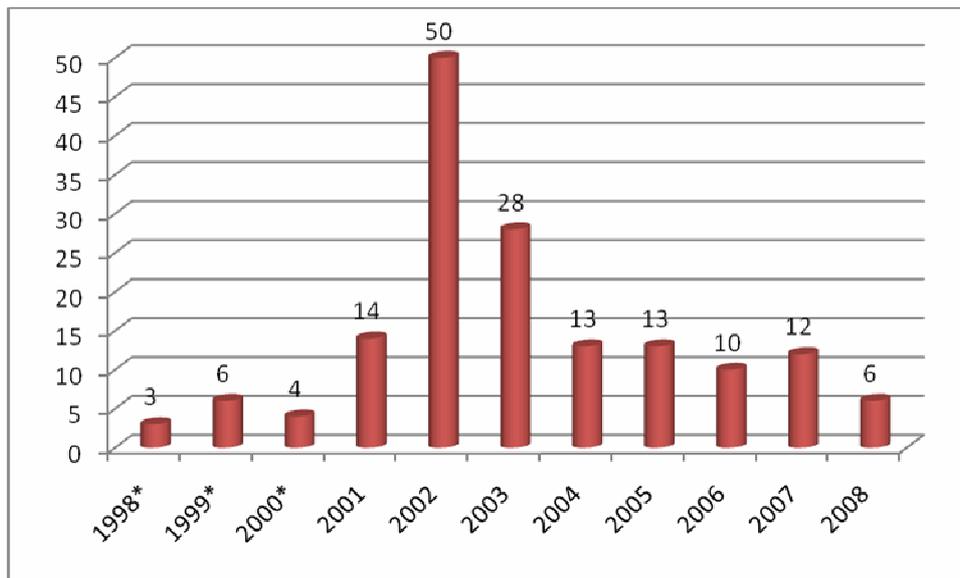
En esta base de datos se consignaron los siguientes datos:

- Título del proyecto
- Problema de investigación expresado a través de la pregunta general y las preguntas específicas o sub-preguntas
- Área temática en la que se inscribe el proyecto
- Tipo de investigación propuesto
- Técnicas de recolección de datos explicitadas en el diseño metodológico
- Nombres de los alumnos integrantes
- Calificación obtenida y comentarios acerca de la calificación (si los hubiera)
- Observaciones generales acerca de las correcciones realizadas al proyecto

Se sistematizaron 159 proyectos elaborados durante el periodo en cuestión (1998-2008). Además, se cargaron 28 proyectos en los que no se consigna la fecha de su elaboración. Es de suponer que estos proyectos se realizaron durante los años 1998-2001.

En cuanto a los 159 proyectos, se observa una distribución bastante disímil a lo largo de los 11 años analizados, debido, principalmente, a la variación en la matrícula de la carrera de sociología. Por otra parte, cabe señalar que durante el periodo 1998-2000, se registra una escasa cantidad de proyectos porque en varios casos no se consignó la fecha de elaboración y desde la cátedra no se realizó un archivo sistemático de estas producciones, tal como ocurriera en los años posteriores (a partir del año 2001).

Distribución de la cantidad de proyectos por año. Periodo 1998-2008



Según se puede observar en el gráfico, en el año 2002 se presentaron 50 proyectos, cifra que representa la mayor cantidad durante el periodo analizado. Esto coincide con el fuerte crecimiento de la matrícula que tuvo lugar en años anteriores, particularmente en el año 2001. Luego de este pico, la cantidad de proyectos descendió de manera bastante abrupta, particularmente en los años 2003 y 2004. Entre 2004 y 2007 se produjo una estabilización del número de proyectos, habiéndose presentado, anualmente, alrededor de 12 proyectos. Al final del periodo, nuevamente se dio un descenso bastante importante: en 2008, se elaboraron solamente 6 proyectos.

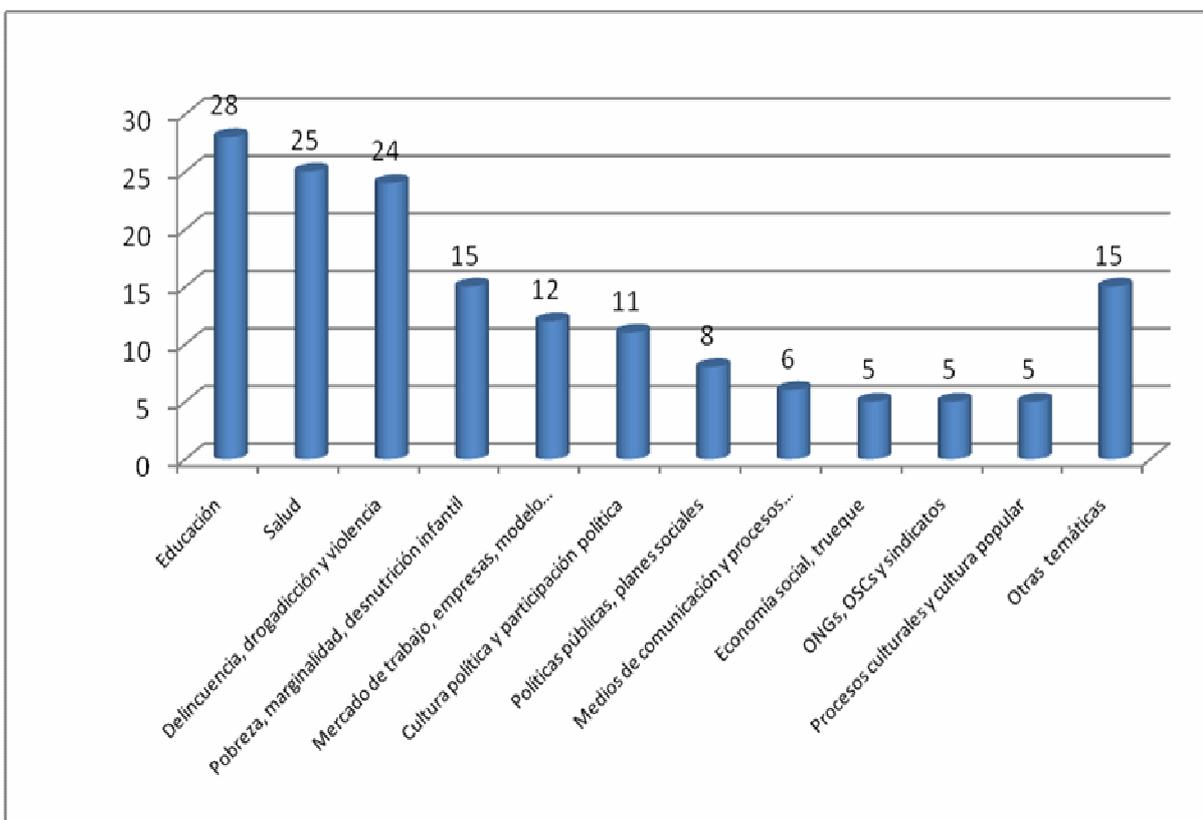
Durante el periodo analizado, se puede observar la prevalencia de tres áreas temáticas que fueron elegidas de manera sistemática por los alumnos: *educación, salud y la problemática del delito, de la violencia y la drogadicción*. Casi la mitad de los 159 proyectos elaborados durante los años 1998-2008, se circunscribió a alguna problemática vinculada a dichas temáticas. La cantidad de proyectos relacionados con cada una de estas áreas oscila entre 24 y 28 y en casi todos los años hubo alumnos que optaron por alguna de ellas.

Otros núcleos temáticos que adquirieron cierta importancia en la elección de los alumnos fueron: *pobreza, marginalidad y desnutrición infantil; mercado de trabajo y empresas; cultura política y participación política*. La cantidad de proyectos elaborados en torno a estas áreas oscila entre 11 y 15. Es interesante señalar que estas temáticas no

se distribuyen de manera uniforme durante todos los años del periodo analizado. La temática de la pobreza y de la participación política (particularmente la participación en asambleas) predomina entre los años 2001 y 2003, coincidiendo con la crisis social, política y económica que estalló en el año 2001.

Las temáticas vinculadas con *políticas públicas, medios de comunicación, economía social y trueque, ONGs y OSCs, procesos culturales* fueron elegidas en menor medida, en tanto el número de proyectos elaborados en torno a estas problemáticas oscila entre 5 y 8. Es dable señalar que la problemática del trueque captó la atención de los alumnos en el año 2002, momento en que esta práctica había adquirido relevancia social. Por último, se registraron 15 proyectos cuyas temáticas se agruparon en la categoría “Otras”, teniendo en cuenta que por cada área se elaboraron entre 1 ó 2 proyectos. Estas temáticas diversas tienen que ver con: *migraciones, religión, familia, deporte, turismo, catástrofes naturales, suicidio, prostitución.*

Distribución de la cantidad total de proyectos elaborados durante el periodo 1998-2008 por áreas temáticas



Distribución de proyectos por año según áreas temáticas. Periodo 1998-2008

Áreas temáticas	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Total proyectos	3	6	4	14	50	28	13	13	10	12	6	159
Educación	-	1	2	3	8	5	4	2	2	1	-	28
Salud	1	1	-	5	5	6	3	1	-	3	-	25
Delincuencia, drogadicción y violencia	1	3	-	1	8	3	3	2	-	2	1	24
Pobreza, marginalidad, desnutrición infantil	-	-	1	2	5	4	-	3	-	-	-	15
Mercado de trabajo, empresas, modelo económico	-	-	-	2	2	-	2	1	3	1	1	12
Cultura política y participación política	-	-	-	1	4	2	-	-	2	1	1	11
Políticas públicas, planes sociales	-	-	-	-	3	1	-	2	2	-	-	8
Medios de comunicación y procesos comunicacionales	-	1	1	-	2	1	-	-	-	1	-	6
Economía social, trueque	-	-	-	-	4	-	-	1	-	-	-	5
ONGs, OSCs y sindicatos	-	-	-	-	1	1	1	-	1	-	1	5
Procesos culturales y cultura popular	-	-	-	-	4	1	-	-	-	-	-	5
Otras temáticas	1	-	-	-	4	4	-	1	-	3	2	15

Una vez detectadas las principales áreas temáticas, se profundizó el análisis de los interrogantes que guiaron los proyectos. En base a ello, se logró un mayor acercamiento a los diversos campos temáticos elegidos por los alumnos con el objetivo de señalar los conceptos, las relaciones y los niveles de análisis que constituyen el foco de los problemas de investigación formulados.

Los proyectos elaborados en torno a la temática de la *educación* abordan por un lado los niveles educativos primario y medio. En este contexto, hay un interés sistemático por desentrañar la relación entre pobreza y/o nivel socio-económico y rendimiento escolar, y por conocer los motivos de la deserción o abandono escolar en contextos de pobreza y marginalidad. También se indaga acerca de cuánto influye la familia en el rendimiento escolar y qué tipo de relaciones se establecen entre los docentes y los alumnos.

Por otro lado, los proyectos que se enfocan en torno a la educación universitaria tienen por preocupación la deserción en la carrera de sociología, la contribución de las becas que brinda la UNCuyo para permanecer en la universidad, los diferenciales de acceso al sistema universitario público y privado.

En síntesis:

El abordaje que realizan los alumnos acerca de la educación se puede circunscribir a la ya clásica relación entre clase social y permanencia en el sistema educativo, así como a las inquietudes que surgen de su propia experiencia como estudiantes universitarios.

Los proyectos circunscriptos a la temática de la *salud* presentan un amplio abanico de inquietudes. Una de las principales preocupaciones tiene que ver con la salud reproductiva. Aquí se busca establecer el grado de conocimiento que tienen diversos grupos poblacionales del Programa provincial de salud sexual y reproductiva y la presencia o no de actitudes preventivas en estos grupos.

Varios proyectos abordan la temática del embarazo adolescente y su relación con los niveles socio-económicos, así como la problemática del aborto. Las enfermedades, la morbi-mortalidad y sus causales sociales son otros temas que se constituyen en campos de indagación, paralelamente con la inquietud acerca de la existencia de actitudes preventivas. En este contexto, se destacan algunos proyectos que abordan los trastornos alimenticios, como la bulimia y la anorexia.

Por último, la planificación, la organización y el funcionamiento del sistema de salud (particularmente el sistema público de salud) constituyen otros focos de interés de los proyectos cuya temática principal es la salud.

En síntesis, la problemática de la prevención, las enfermedades y sus causales sociales, así como el funcionamiento del sistema público de salud representan los principales campos de indagación de los alumnos que eligieron esta área temática.

El estudio de la *problemática del delito* se encara, en los proyectos de los alumnos, principalmente desde su vínculo con los niveles socio-económicos, y se puede observar una focalización en la relación entre marginalidad y delincuencia. También preocupa la reinserción social de los delincuentes y los factores que promueven la no reincidencia.

Otra inquietud tiene que ver con el consumo de drogas, su relación con los niveles socio-económicos y con las prácticas delictivas. Los interrogantes en cuanto a la violencia se plantean en torno al maltrato infantil, a la violencia de género y la violencia en las escuelas situadas en contextos urbano-marginales.

El vínculo entre delito y clase social, entre el consumo de drogas y clase social, así como el conocimiento de los diferentes tipos de violencia, se constituyen en interrogantes centrales de estos proyectos.

En la mayoría de los proyectos analizados se opta por tipos de investigación descriptivos y/o correlacionales. La presencia de diseños explicativos es escasa. Esto se debe al hecho de que los alumnos se encuentran al inicio de su recorrido “investigativo”, se encuentran en una etapa de formación y aprehensión de conocimientos, por lo tanto, el planteo de diseños más complejos se encuentra dificultada por los escasos conocimientos teóricos y metodológicos de los que disponen los alumnos cuando comienzan la formulación de sus proyectos.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, los alumnos privilegian la encuesta y la aplicación de cuestionarios. Unos pocos proyectos proponen análisis de fuentes secundarias, técnicas de observación y análisis documental. En este punto cabe señalar que durante el dictado de la materia se desarrolla con mayor profundidad la técnica de la encuesta y la elaboración del cuestionario, lo cual incide en que los alumnos prioricen la aplicación de esta técnica. Por razones de tiempo (tal como se señaló en puntos anteriores, la materia es cuatrimestral), no se alcanza a profundizar otras técnicas e instrumentos de recolección que también se pueden aplicar en abordajes cuantitativos como el estudio de casos, las escalas de actitudes, las grillas de observación, el análisis de contenido. Sería dable atender, desde la cátedra, a la posibilidad de abrir el abanico de técnicas para que los alumnos enriquezcan los diseños metodológicos propuestos en sus proyectos de acuerdo a las especificidades del objeto que se proponen investigar.

Bibliografía

- Achilli, E.L. (2000) Investigación y formación docente. Laborde Editor. Rosario.
- Barriga, Omar. (2007) “El actor social que hace investigación: reflexiones en torno a la enseñanza de la metodología”. Departamento de Sociología. Universidad de Concepción. Chile.
- Bourdieu, P. (1996) El oficio del sociólogo. Siglo XXI. Madrid.
- Bourdieu, P. (1995) Respuestas por una Antropología reflexiva. Editorial Grijalbo. Mexico.
- Celman de Romero, S. (1994) “La tensión teoría-práctica en la educación superior” en Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, Año III, N° 5, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Cohen, N. y Piovani, I. (2008) La metodología de la investigación en debate. EUDEBA, Buenos Aires.
- Cohen, N. y otros (2008) “Problematizando la metodología de la investigación social como campo disciplinar” en Cohen, N. y Piovani, I. La metodología de la investigación en debate. EUDEBA, Buenos Aires.
- Coll Cesar y otros, Compiladores. (1992) Desarrollo psicológico y educación, II. Editorial Alianza Psicología. España.
- D’Onofrio, M.G. (2000) “Acerca de los problemas de acceso al campo y las relaciones con informantes claves en instituciones universitarias” en Cinta de Moebio, nº 9, noviembre de 2000, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- D’Onofrio, M. G. y otros (2002) “Aprendizajes metodológicos desde una práctica de investigación sobre método biográfico: reflexiones de docentes y estudiantes”. Trabajo elaborado para su discusión en el Encuentro sobre Enseñanza de la Metodología de las Ciencias Sociales, Comisión de Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales de ALAS, Sierras de Córdoba, 26 al 28 de septiembre de 2002.
- Enriquez, P.G. (2002) Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de la investigación.

Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Freire, Paulo (2005). La educación como práctica de la libertad. 15ª edición. Traducción de Lilién Ronzoni. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI Argentina

Freire, Paulo (2001). Educación y actualidad brasileña. Traducción de Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI.

Gandia, C. y Scribano, A. (2004) “Tradiciones teóricas y enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales” en Investigaciones sociales, Año VIII, N° 13, Lima, Perú.

Hernández Sampieri, R. y otros. (2003) Metodología de la investigación. Mc.Graw-Hill Interamericana Editores. México.

Lafourcade, Pedro. (1974). Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior en la enseñanza superior. Editorial Kapeluz, Buenos Aires, Argentina

Marradi, A. y otros (2007) Metodología de las ciencias sociales. Emecé Editores, Buenos Aires.

Nerici, Imido (1992), Metodología de la enseñanza. Colección Actualización Pedagógica. Editorial Kapeluz, México

Prada Londoño, M Revista Lindaraja. (2008) ISSN:1698-2169. N°. 16, marzo-abril 2008. www.realidadyficcion.eu

Reyes Suárez, Azucena B. (2010), “Enseñar metodología y aprender a investigar en Ciencias Sociales. Reflexiones sobre una experiencia pedagógica. La síntesis de un proceso” Informe Final Año Sabático. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo. Mendoza.

Reyes Suárez, Azucena B. (2008) “Metodología cuali-cuantitativa”, presentación coordinación mesa en I Encuentro de Metodología de las Ciencias Sociales, La Plata, Bs.As.. 10 diciembre, [CD-ROM].

Rojas Soriano, R. (1995) Guía para realizar investigaciones sociales. Ed. Plaza y Valdés, México.

Rojas Soriano, R. (1995) Investigación-acción en el aula: enseñanza-aprendizaje de la metodología. Ed. Plaza y Valdés, México.

Rojas Soriano, R. (1997) Investigación Social. Ed. Plaza y Valdés, México.

Rojas Soriano, R. (2001) Formación de investigadores educativos: una propuesta de investigación. Ed. Plaza y Valdés, México.

Saltalamacchia, H. (1997) El proyecto de investigación: su estructura y redacción. Impreso en Puerto Rico. 2da. Ed.

Sautu, R. (2003). Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación. Editorial Lumiere. Argentina

Scribano, A.(2008) “Conocimiento e investigación social en Latinoamérica” en Cohen, N. y Piovani, I. La metodología de la investigación en debate. EUDEBA, Buenos Aires.

Sirvent, M.T. (1998) Los diferentes modos de operar en investigación social, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

Scribano, A.(2008) “Conocimiento e investigación social en Latinoamérica” en Cohen, N. y Piovani, I. La metodología de la investigación en debate. EUDEBA, Buenos Aires.

Scribano, A y otros. (2005) La enseñanza de la “metodología de la investigación en ciencias sociales. Ciencias Sociales Online, Marzo 2006, Vol. III, No. 1. Universidad de Viña del Mar – Chile

Tarres, Maria Cristina y otros. (2008) Lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 45/. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Vasilachis de Gialdino, I. (2003) Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Editorial Gedisa. España.

Wainerman, C. y otros (1998) Pilares de la investigación. Formulación. Evaluación. Comunicación. EDIUNC. Mendoza.

Wainerman, C. y Sautu, R. (comp) (1997) La trastienda de la investigación. Editorial Belgrano, Buenos Aires.

Zemelman, Hugo (2005). Voluntad de conocer. Barcelona: Anthropos.