

IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales -ELMeCS
“La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional”
Heredia, Costa Rica, 27 al 29 de agosto de 2014
MESA 5 Problemas de enseñanza-aprendizaje de la metodología en el grado y postgrado universitario

Valoración de las clases de metodología entre estudiantes de sociología de la UBA: análisis comparativo entre el inicio y el final de la carrera

Gustavo Álvarez (Universidad de Buenos Aires, Argentina) alvarez.gustavo.oscar@gmail.com

Enrique Jontef (Universidad de Buenos Aires, Argentina) enriquejontef@gmail.com

I. Introducción

En esta ponencia se analiza la valoración de los aprendizajes adquiridos en el eje metodológico por parte de los estudiantes de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Para ello se utilizarán los resultados provenientes del proyecto UBACyT “La enseñanza de metodología de investigación en sociología: una mirada desde los estudiantes”¹. A través de dicha investigación, se ha intentado reflexionar acerca de aspectos vinculados a la formación metodológica ofrecida por la Carrera de Sociología, desde la perspectiva de los estudiantes a medida que progresan en su cursada.

Por lo tanto, en este trabajo se ensaya un análisis multivariado para identificar dimensiones latentes de la valoración de las clases de metodología de la investigación entre los estudiantes que cursan el trayecto metodológico obligatorio en los primeros tramos de la carrera. Posteriormente se desarrolla una comparación de las valoraciones de dichos estudiantes con las que son planteadas por los estudiantes avanzados que se encuentran próximos al egreso y a la búsqueda de inserción en el campo de la sociología. El interrogante principal de esta indagación es en qué sentido el avance de los estudiantes por la carrera de sociología modifica en la forma o en la intensidad sus valoraciones sobre el papel de la metodología de investigación en su formación de grado.

¹ Este proyecto integra la programación UBACyT 2012-2015 y es dirigido por el Prof. Martín Moreno. El equipo de trabajo está conformado por Gustavo Álvarez, Nora Morales, Patricia Fernández, Enrique Jontef, Magalí Katz, Guadalupe López y Soledad Ferrazzi.

II. Discusión conceptual

Nuestra experiencia como docentes de Metodología de la Investigación nos ha permitido discernir en varias oportunidades acerca de las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia. Dichos conflictos se encuentran insertos en un contexto de resistencias y exigencias que ofrece a los estudiantes el campo de problemas de la Metodología. En varios casos estas situaciones planteadas son preexistentes al dictado de la materia y se presentan como una suerte de imaginario antimetodológico, que no suele darse de la misma manera respecto a otras asignaturas de un perfil claramente teórico. En ese sentido lo concerniente a lo metodológico es visualizado por los alumnos como un campo de problemas de carácter técnico, eminentemente avalorativo, distante de los debates sustantivos y de lo teórico, en definitiva, desarticulado del campo disciplinar de las Ciencias Sociales.

En ese sentido cabe preguntarse las razones por las cuales los estudiantes manifiestan ese temprano prejuicio por lo metodológico frente a los contenidos teóricos de otras materias. En primer lugar debe destacarse que en el marco de los análisis acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a mediados de los años 80 se incorporó el tema de los conocimientos previos de los alumnos, considerando que aquéllos podrían constituirse en un obstáculo. Para algunos autores (Bachelard, 1938, citado por Gil Pérez, 1986:114), se trata de barreras de carácter epistemológico, debido a que surge una instancia en la que se conoce en colisión con un conocimiento previo o anterior del estudiante. Al recibir información nueva sobre un fenómeno específico, como les ocurre a muchos estudiantes al enfrentarse a ciertas nociones científicas, se elaboran representaciones simplificadas, normalmente basadas en la comparación con aquellas situaciones y nociones de la vida cotidiana o de otros contextos, que permiten establecer alguna relación entre lo nuevo y algo que ya es conocido (Carretero, 1997:6).

También puede resaltarse en el marco de la carrera una tendencia a oponer los basamentos teóricos con los saberes metodológicos. A la hora de rastrear el origen de esta diferenciación y una cierta preeminencia de lo teórico en detrimento de lo metodológico debería recalcarse que el Plan de Estudios vigente en la Carrera de Sociología desde 1988 se contrapone a ese preconcepto. En el mismo se señala en lo que refiere al perfil del graduado las siguientes consideraciones (entre otras):

- Buena formación. Conocimiento de Teorías y Metodologías. Pluralismo. Pensamiento crítico
- Capacidad para producir conocimiento. Preparación teórica y práctica para investigar.

Sin embargo hay autores que expresan la existencia de una clara distinción en los programas de formación de sociólogos entre los cursos de teoría sociológica y los que se corresponden con la metodología. En los primeros el estudiante aprende la “sociología hecha” y en los segundos “el arte de producir conocimientos sociológicos” (Tenti, 2013)². También con respecto al Plan de Estudios actual es posible destacar que en su antecesor se marcaba un peso relativo mayor de las metodologías y una menor oferta de materias optativas. Sin embargo las innovaciones hechas en el actual Plan apuntaron a otorgar un perfil más “profesional”, en el que se modificaron las metodologías y se acentuó “el estudio objetivo de los fenómenos sociales” aunque percibiéndose un modelo de ciencia que se organiza en función de una percepción de saber universalista, no especializado. (Beltrán, 2005). En esta misma línea de pensamiento se destacan los aportes de Beltrán y Goldfarb (2002) quienes sostienen que es la sociología académica la que prioriza la transmisión de saberes teóricos alejados del saber técnico profesional creando dificultades para ingresar a los espacios de práctica profesional y académica. Es factible entonces bucear el origen de esta antinomia (teoría-metodología) a partir de lo que en el propio campo de la enseñanza en la carrera se tiende a convertir a la teoría sociológica sólo como un conocimiento hecho para ser enseñado y no como una herramienta para hacerse preguntas y desarrollar programas de investigación (Tenti, 2013). Por otra parte es éste último quien plantea una particular situación del campo académico nacional. Esto es, que a diferencia de lo que ocurre a nivel internacional con una postura que ubica a los académicos teóricos en un escalón superior al de los investigadores empíricos, en ciertos sectores de la investigación social se asume una connotación negativa del término “teórico”. En ese contexto esto último es sinónimo de ilusorio, especulativo y hasta inútil; en contraposición la práctica es contemplada como algo real, concreto, útil (Tenti, 2013). El concepto de “conocimiento hecho” que se emparenta con la teoría se basa en que se toma a ésta última como la portadora de las respuestas a todos los interrogantes que nos hacemos respecto a todos los fenómenos sociales, es decir un banco de respuestas y explicaciones acerca de las diversas dimensiones de la realidad social. O dicho en otras palabras, la teoría es tomada

² Se agradece al autor haber brindado una versión preliminar del trabajo.

dentro del campo académico como una suerte de producto de consumo con una tendencia a convertirse en dominante.

Como una forma de zanjar esta ilusoria disputa debe expresarse lo que señala Cohen en lo que refiere a la enseñanza de la Metodología al formular que el hecho de investigar implica hacer visible lo oculto, pensar críticamente lo real y que para ello es necesario involucrar la metodología con la teoría intersectándolas puesto que sólo desde la enseñanza se construye un artificio pedagógico que separa la metodología de la teoría (Cohen, s/f).

Como docentes de la materia no podemos dejar de mencionar trabajos que problematizan aquello que enseñamos desde el campo de la Metodología en su articulación con los contenidos sustantivos de la Sociología, con la investigación y en consecuencia con los efectos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Aquí, aparecen reflexiones en relación a qué enseñamos y como corolario, cómo lo enseñamos: reconocer a la investigación como eje articulador de la disciplina es una definición que impacta directamente en cómo enseñamos Sociología desde la Metodología y en ese punto, es necesario reflexionar respecto de cómo entrecruzar la enseñanza de la Metodología con la práctica de la investigación en el aula. Esta preocupación se ha plasmado en muchos trabajos que ponen el acento en esta relación (Cohen, 2008; Moreno y otros 2003, 2005; Gómez Rojas, y otros 2007; Wainerman y otro, 1997). A su vez, en esta estrecha relación entre la Metodología y la práctica de la investigación social, varios autores identifican algunas cuestiones a resolver: la teoría y la práctica se perciben escindidos (Moreno y otros 2003 y 2005; Fernández y López 2004) y en este sentido los docentes mediante distintas estrategias pedagógicas intentan fortalecer esta relación, por ejemplo a través de relaciones constantes con la realidad y la incorporación de prácticas de investigación en el marco de la cursada (Molina, 2003).

En lo que respecta al proceso de formación en la carrera y las opciones elegidas por los estudiantes para su trayecto curricular es posible destacar autores que a modo de hipótesis expresan que al haber entre los cursantes una valoración positiva de la formación teórica, estos son los cursos que por lo general se toman. Esto genera que los profesores mejor valuados y cuyos cursos se eligen son los que responden al modelo del intelectual que la carrera transmite (Beltrán, 2005). En ese sentido Blois (2009) también hace hincapié que en el proceso de reinstauración democrática primó la idea de sociología asociada al compromiso por la

intervención social y política que ubicaba en un segundo plano la preocupación por la salida laboral de los futuros sociólogos. Esto se entrelazaba con el perfil de los profesores más asociados con la figura del intelectual implicado en las discusiones públicas que con el del técnico experto definido como el especialista que opera a partir de la racionalidad instrumental. Los estudiantes se hicieron eco de esa situación procurando obtener un punto de miras y acción que los vinculara a la sociedad desde una posición crítica.

Dadas las características de la carrera y el proceso de formación de los estudiantes para una posible inserción laboral, Rubinich (2010) establece un campo sociológico complejo dominado por dos grandes zonas: la que se corresponde con una serie de actividades desarrolladas en instituciones universitarias y de investigación científica (espacio académico) y otra más heterogénea en términos institucionales que incluye organismos estatales, departamentos de grandes empresas, consultoras de opinión y de investigación de mercado y ONG) identificada como la de realización de actividades profesionales. Al interior de esos espacios se generan subespacios, por ejemplo subespacios de especialización tanto en el mundo académico (sociología del trabajo, sociología de la religión, etc.) como en otros ámbitos más heterogéneos (subespacio de sociólogos especialistas en encuestas de opinión, entre otros).

En concordancia con esto Beltrán (2010) toma la noción de ‘campo’ de Bourdieu (1992) y la aplica para poder pensar la Sociología como tal. En ese sentido esto supone plantear la existencia de ciertos saberes y metodologías comunes, apoyadas en la validez epistemológica de la disciplina que todos los sociólogos comparten independientemente de cuál sea su ámbito de ejercicio. Sin embargo, cada sub-campo (o subespacio, como lo plantea Rubinich -2010-) posee objetivos, modalidades de trabajo e intereses específicos que tensionan sobre los modos establecidos de hacer sociología. De este modo, la existencia de distintas esferas de práctica sociológica no da cuenta sólo de un ordenamiento en el espacio, sino también de la existencia de tensiones en las formas de comprender la sociología. No obstante Beltrán (2010) considera que tanto en términos intelectuales como discursivos, es el ámbito académico el que hoy detenta la capacidad de legitimar los modos de hacer sociología; los desafíos planteados desde los otros espacios representan posicionamientos pragmáticos basados en la práctica, orientados a ampliar su reconocimiento.

En vez de utilizar la teoría como un elemento de disputa en el campo justamente teórico debería plantearse este debate en el marco de lo que Tenti (2013) define como estrategia analítica. Dicho término sugiere un conjunto de acciones o decisiones en relación con el proceso de producción de conocimientos, desde el tipo y forma de las preguntas iniciales, la construcción del objeto de estudio, las etapas del proceso de investigación, el tipo de datos que se tomarán en cuenta, el modelo de análisis, etc. Esto genera que se tomen decisiones que no estén necesariamente encorsetadas por una posición o cobertura teórica (Tenti, 2013)

En síntesis, el desafío que usualmente se le plantea a la formación en metodología se basa en la necesidad de vincular pedagógicamente la enseñanza de técnicas y herramientas de análisis con la teoría social y la práctica empírica. Estas habilidades posteriormente se vinculan con el desarrollo profesional ya que la metodología brinda criterios para construir instrumentos de análisis y verificación en el diseño de investigación aplicada. Por consiguiente, se espera que el espacio del área metodológica se inscriba como instancia estratégica para favorecer la reflexión ante la realidad que se habrá de abordar desde la práctica profesional.

III. Decisiones metodológicas

El objetivo del proyecto marco en que se inscribe esta ponencia es identificar la valoración que tienen los estudiantes de sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) acerca de su formación metodológica de grado, de manera tal de poder describir de qué manera ésta se va modificando a medida que progresan en la carrera y cuál es la expectativa que tienen de poder aplicar lo aprendido en el campo profesional al finalizar sus estudios.

Para ello, se consideraron dos grupos bien definidos de estudiantes, diseñándose para cada uno de ellos una encuesta específica que analizara en profundidad y respetando su especificidad, sus características salientes. Estos agrupamientos fueron conformados por estudiantes en función de sus grados de avance en la carrera, quedando establecidos dos: el de quienes se encuentran cursando el trayecto metodológico obligatorio –alumnos de Metodología I, II y III-, y el de los estudiantes próximos a egresar.

Entre los cursantes del trayecto metodológico obligatorio se aplicó la Encuesta de Perspectiva de la Formación Metodológica -EPFM- que contempla una cohorte de estudiantes desde el inicio

hasta la conclusión de su formación metodológica dentro de la cátedra del Prof. Cohen³, intentando poner a prueba la hipótesis de que a medida que se avanza en la profundización de los conocimientos específicos del campo metodológico, se fortalece la legitimidad de la formación metodológica en la carrera. Para el ejercicio de reconocimiento de las dimensiones latentes de la valoración de la formación metodológica se consideró como universo de análisis el conjunto de los estudiantes que cursaron alguno de los tres niveles del trayecto metodológico entre el segundo cuatrimestre del 2011 y el segundo del 2012, llegando a 665 casos.

Mientras que para el trabajo con los estudiantes avanzados se diseñó y aplicó un instrumento específico, la Encuesta de Opinión sobre Formación Metodológica en Sociología –OFMS- que si bien rescató algunos tópicos incluidos en la encuesta diseñada para el grupo anterior, incorporó otros ítems tendientes a profundizar el análisis de la proyección profesional. Los principales rubros indagados en la OFMS fueron la trayectoria seguida en el cursado del trayecto metodológico, su opinión acerca de la relación de la metodología con la teoría social y la investigación, opiniones sobre la articulación de las materias metodológicas y sus diferentes cátedras, sobre la organización de la cursada y sus contenidos. Una parte significativa del cuestionario indagó acerca de la perspectiva de los estudiantes en referencia a la formación metodológica y su proyección profesional. De la misma manera que con las encuestas diseñadas para los estudiantes del trayecto metodológico, la OFMS fue completada de manera autoadministrada por quienes asistían a las clases de las materias seleccionadas en el segundo cuatrimestre de 2013. En ninguno de los casos se trabajó a partir de una estrategia de muestreo ya que se apuntó a encuestar al universo de los estudiantes próximos a egresar; en términos operacionales, este concepto agrupa a los estudiantes de la carrera mencionada que se encuentran cursando materias avanzadas (seminarios, talleres o materias optativas) y que tienen aprobados los tres niveles del trayecto metodológico o que al menos hubiesen aprobado los dos primeros y cursado el tercer nivel, de modo que en definitiva dicho agrupamiento quedó conformado por 370 casos.

³ La cátedra Metodología de la Investigación de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires a cargo del Prof. Néstor Cohen se desarrolla simultáneamente en los tres niveles en que se organiza el trayecto metodológico, y en los turnos vespertino y nocturno. Es el ámbito de esta parte de la indagación por ser aquella en la que nosotros participamos como docentes y porque nos brinda la posibilidad de considerar suplementariamente los efectos de los instrumentos didácticos y pedagógicos desplegados. Además es la que convoca la mayor cantidad de estudiantes de las cátedras afines de dicha Carrera.

Como se expresó, esta investigación articula nuestro rol docente con el ejercicio de la especificidad de nuestra profesión, la investigación. Es en esa línea que intentamos avanzar en el análisis de la mirada de los estudiantes de sociología de la UBA sobre las materias metodológicas, que valoraban cuestiones referidas a las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas, en cuanto a la formación profesional de los futuros sociólogos.

Sabemos que estamos imbuidos de un conjunto de prenociones útiles para operar en el terreno práctico así como para invisibilizar el entramado de relaciones sociales que lo sostienen. Por tanto, se apeló a una técnica estadística para disolver tales preconceptos. Siguiendo a Bourdieu y otros (1987), asumimos que:

“La influencia de las nociones comunes es tan fuerte que las técnicas de objetivación deben ser aplicadas para realizar efectivamente una ruptura (...) Así los resultados de la medición estadística pueden, por lo menos, tener la virtud negativa de desconcertar las primeras impresiones”.

En la necesidad de entender acerca de nuestra propia práctica como docentes e investigadores, utilizamos las herramientas de análisis para cuestionar algunas prenociones devenidas de nuestra propia experiencia. Por tanto, teníamos la expectativa de acercarnos con mayor precisión a la mirada de los estudiantes. Siguiendo ese camino, se apeló a la exploración estadística multivariada, mediante la técnica de análisis factorial de componentes principales con la que se concretó un examen de las dimensiones latentes en un repertorio de múltiples ítems. Esta búsqueda estuvo orientada por la posición asumida por Bourdieu en cuanto a la ruptura necesaria para construir el objeto de estudio, puesto que:

“Al desgarrar la trama de relaciones que se entreteje continuamente en la experiencia, el análisis estadístico contribuye a hacer posible la construcción de relaciones nuevas, capaces, por su carácter insólito, de imponer la búsqueda de relaciones de un orden superior que den razón de éste” (Bourdieu y otros, 1987)

El análisis multivariado permitió identificar entonces cuáles eran las principales cuestiones que organizaban las posiciones de los estudiantes acerca de la valoración de las clases de metodología. Al respecto, se constató que había diversas dimensiones latentes, suficientemente no correlacionadas entre sí para constituirse en ejes autónomos de la valoración analizada.

En esta investigación, medimos la *valoración de las clases de metodología* como el reconocimiento positivo que expresan los estudiantes respecto de las estrategias pedagógicas y los contenidos desarrollados a lo largo de las clases teóricas y prácticas del trayecto metodológico. Así definido, repasamos las opiniones en relación con diversas situaciones que evidenciaban los elementos constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se diseñaron y articularon ítems, a los efectos de identificar la opinión acerca de los contenidos de las materias que conforman el trayecto metodológico, las clases prácticas, los docentes y la relación entre la formación recibida y la investigación. Las opiniones solicitadas debían referirse a la materia como un todo y no ahondar en las particularidades de cada nivel. La tabla 1 refleja cuáles fueron los ítems que se aplicaron en la encuesta EPFM.

Tabla 1: Ítems que conforman la *valoración de las clases de metodología* en la EPFM, desde el 2do. cuatrimestre del 2011 hasta el 2do cuatrimestre del 2012

Con respecto a la materia Metodología, estás de acuerdo que:
<i>Los contenidos vistos son de los menos atractivos de la carrera</i>
<i>La formación metodológica dada es fundamental para el rol profesional del sociólogo</i>
<i>El lenguaje formal de los textos es un obstáculo para la comprensión</i>
<i>El preproyecto es una práctica relevante para la formación como investigador</i>
En las clases teóricas ...
<i>Se dan contenidos que tienen suficiente relación con la teoría sociológica</i>
<i>No se vinculan los temas con las problemáticas sociales actuales</i>
<i>Los docentes no registran la visión del alumno al transmitir contenidos</i>
Las clases prácticas ...
<i>Son útiles para entender los temas vistos en teóricos</i>
<i>Adaptan la bibliografía obligatoria a situaciones concretas</i>
<i>No dan lugar a experimentar situaciones de investigación</i>
<i>Permiten aplicar los temas de teórico en situación concreta</i>
<i>Plantean actividades poco participativas</i>
Los contenidos de la materia Metodología ¿son los adecuados para formar un investigador social?
¿La forma de enseñanza en la materia Metodología es la adecuada para formar un investigador social?

Para reflejar el nivel de valoración de las clases de metodología se exploró la posibilidad de construir un índice que brindara una síntesis de diferentes tópicos del proceso de enseñanza aprendizaje sobre la base de los ítems mencionados. En dicho proceso, se evaluó la pertinencia y el sentido de tales ítems. En primer lugar, se examinó la intensidad de los indicadores ya que era importante reconocer si alguno presentaba un comportamiento extremo sea porque concitara una

aprobación o un rechazo unánime. Según se aprecia en la tabla 2, aun cuando se advierten amplias variaciones no se llega a establecer afirmaciones que concentren posiciones unánimes. La expresión más aceptada, reconociendo que la formación metodológica recibida es útil para el rol profesional del sociólogo, es compartida por algo más del ochenta por ciento; en tanto que la afirmación menos asumida, que vincula la formación recibida con la teoría sociológica, es suscrita por poco menos del cuarenta por ciento.

Tabla 2: Porcentaje de acuerdo con cada ítem de acuerdo con formación metodológica recibida

Ítems	
Contenidos están relacionados con teoría sociológica	37,99%
Forma de enseñanza adecuada para formar investigador	46,20%
Contenidos más atractivos de la carrera	47,28%
Temas vinculados con problemáticas sociales actuales	50,68%
Docentes registran la visión del alumno	55,32%
Prácticos dan lugar para experimentar investigación	57,98%
Prácticos adaptan bibliografía a situaciones concretas	63,62%
El lenguaje formal de textos es comprensible	65,05%
Contenidos adecuados para formar investigador	67,53%
Preproyecto es relevante para formarse como investigador	68,94%
Prácticos aplican temas teóricos en situación concreta	72,94%
Prácticos plantean actividades participativas	82,57%
Prácticos útiles para entender temas teóricos	83,96%
Útil para rol profesional del sociólogo	85,48%

Por lo tanto, se juzgó que con sus gradaciones todas esas expresiones eran plausibles de formar parte de una medida de la valoración de las clases de metodología. De modo que todas ellas fueron sumadas en una primera expresión de dicho acuerdo conformando un puntaje global que variaba entre un mínimo de 0 y un máximo de 14 acuerdos con las expresiones referidas a la formación metodológica. La distribución del puntaje global resultó cercana a la normal con una ligera asimetría de sentido negativo ya que si bien la media fue de 8,76, la mediana resultó de 9 denotando que primaron las puntuaciones superiores. En efecto, mientras sólo el 2,1% de los encuestados con dos ítems o menos, en el otro extremo nos encontramos con un 20% que suscribieron doce o más de las expresiones valorativas de las clases de metodología. Principalmente, la elaboración del citado puntaje global fue un elemento de prueba para comprobar la consistencia de todos los indicadores entre sí. Al respecto, se calculó la correlación

lineal entre la aceptación de cada ítem (cuyos valores posibles eran 0 y 1) y el mencionado puntaje global (con un rango de variación entre 0 y 14). Este ejercicio permitió validar el sentido –negativo o positivo- atribuido a cada frase, al tiempo de identificar elementos que no presentasen una validez convergente.

Según se aprecia en la tabla 3, los ítems poseen una convergencia razonable ya que todos presentan una correlación de sentido positivo con el puntaje global, ratificando la direccionalidad *a priori* que se les asignó al incluirlos en la medida de la valoración de las clases de metodología. Esto nos permite asumir que las variaciones entre los tópicos son de intensidad pero en ningún caso se cuestiona el sentido compartido por los estudiantes.

Por otra parte, las intensidades de correlación entre cada ítem y el puntaje global varían entre débiles y moderadas sin que se destaque alguna como inexistente o bien otra como un sustituto perfecto. En suma, ningún ítem puede descartarse como ajeno al comportamiento global y tampoco puede concentrarse la elección en una frase que represente en forma evidente el conjunto de las expresiones de conformidad; en términos estadísticos hallamos que las correlaciones varían en un rango entre 0,296 y 0,591.

Tabla 3: Correlación lineal de cada ítem con el Puntaje global de valoración de las clases de metodología

Ítems	r de Pearson
El lenguaje formal de textos es comprensible	0,296
Temas vinculados con problemáticas sociales actuales	0,367
Contenidos más atractivos de la carrera	0,38
Preproyecto es relevante para formarse como investigador	0,391
Contenidos están relacionados con teoría sociológica	0,403
Docentes registran la visión del alumno	0,424
Prácticos dan lugar para experimentar investigación	0,454
Útil para rol profesional del sociólogo	0,456
Prácticos útiles para entender temas teóricos	0,465
Prácticos plantean actividades participativas	0,484
Prácticos adaptan bibliografía a situaciones concretas	0,500
Prácticos aplican temas teóricos en situación concreta	0,524
Forma de enseñanza adecuada para formar investigador	0,580
Contenidos adecuados para formar investigador	0,591

Después de haber probado que en general todos los ítems tenían un comportamiento consistente, restaba hacer un análisis más refinado para comprobar que cada indicador tuviese la ponderación adecuada y fundamentalmente depurar aquéllos que fuesen redundantes y distorsionaran el puntaje global. A tal fin, se aplicó un análisis factorial de componentes principales para reconocer dimensiones latentes en ese listado de catorce expresiones sobre diversas fases del proceso de enseñanza aprendizaje de la metodología.

Dado que la posición de cada alumno ante cada frase fue calificada como 1 ó 0 según aprobasen o rechazasen dicho ítem, se trató la información como variables numéricas viables para este análisis multivariado. Cabe puntualizar que el análisis factorial de componentes principales es una aproximación estadística que permite reconocer interrelaciones entre variables disponibles en gran número y sustituir dichas variables por sus dimensiones subyacentes comunes (factores) atendiendo a la menor pérdida de información posible (Hair y otros, 1999). Puesto que se aprecian las interrelaciones entre variables, se busca detectar las combinaciones lineales que reflejan dimensiones latentes (ejes factoriales) y sobre la base de dichos ejes se arriba a una representación parsimoniosa.

El análisis factorial de componentes principales de la ‘Valoración de las clases de metodología’ identificó cuatro ejes destacados –con autovalores superiores a la unidad- que en conjunto dan

cuenta de poco menos de la mitad (46,8%) de la varianza total del conjunto de los datos, tal como lo refleja la tabla 4. Esto implica que se podría resumir gran parte de la información apelando a esas cuatro dimensiones latentes, sin necesidad de desarrollar una observación de los catorce ítems.

Tabla 4: Análisis de componentes principales de ‘Valoración de las clases de metodología’

Compo- nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,015	21,539	21,539	2,083	14,877	14,877	3,015	21,539	21,539
2	1,325	9,462	31,001	1,868	13,340	28,217	1,325	9,462	31,001
3	1,182	8,443	39,444	1,327	9,482	37,699	1,182	8,443	39,444
4	1,029	7,352	46,795	1,274	9,097	46,795	1,029	7,352	46,795
5	,962	6,873	53,668				,962	6,873	53,668
6	,893	6,382	60,050				,893	6,382	60,050
7	,833	5,947	65,997				,833	5,947	65,997
8	,818	5,845	71,842				,818	5,845	71,842
9	,783	5,592	77,434				,783	5,592	77,434
10	,693	4,953	82,387				,693	4,953	82,387
11	,682	4,870	87,257				,682	4,870	87,257
12	,675	4,821	92,077				,675	4,821	92,077
13	,613	4,377	96,455				,613	4,377	96,455
14	,496	3,545	100,000				,496	3,545	100,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Como recurso para maximizar la diversidad entre los distintos componentes se recurrió a un procedimiento de rotación a fin de lograr esta diferenciación sin alterar la configuración espacial de los datos iniciales. El resultado de la correlación de cada ítem con los componentes principales se exhibe en la tabla 5, donde se corrobora que cada eje reúne un conjunto de expresiones que conllevan significaciones comunes.

Tabla 5: Matriz de componentes principales rotados de ‘Valoración de las clases de metodología’

	Factor			
	1	2	3	4
Prácticos aplican temas teóricos en situación concreta	0,704	0,147	0,050	0,002
Prácticos plantean actividades participativas	0,678	0,122	-0,054	0,105
Prácticos útiles para entender temas teóricos	0,646	0,092	0,105	-0,023
Prácticos adaptan bibliografía a situaciones concretas	0,640	-0,057	0,233	0,159
Contenidos más atractivos de la carrera	-0,040	0,644	-0,111	0,054
Forma de enseñanza adecuada para formar investigador	0,134	0,640	0,280	0,127
Útil para rol profesional del sociólogo	0,145	0,586	0,296	-0,197
Contenidos adecuados para formar investigador	0,190	0,580	0,402	0,047
Prácticos dan lugar para experimentar investigación	0,362	0,425	-0,238	0,139
Contenidos están relacionados con teoría sociológica	-0,013	0,131	0,621	0,216
Preproyecto es relevante para formarse como investigador	0,261	0,097	0,536	-0,215
El lenguaje formal de textos es comprensible	0,078	-0,056	0,030	0,665
Docentes registran la visión del alumno	0,129	0,323	-0,124	0,581
Temas vinculados con problemáticas sociales actuales	0,020	-0,017	0,414	0,534

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

En efecto, el contenido de cada dimensión latente nos permitió identificar cuatro tópicos emergentes en la valoración de los estudiantes sobre la formación metodológica que han recibido en la carrera de Sociología:

- Factor 1: Valoración de la Didáctica de los Espacios Prácticos
- Factor 2: Valoración de la Formación como Investigador y para rol profesional
- Factor 3: Valoración de la Relevancia de Contenidos y Actividad Teórico-Práctica
- Factor 4: Valoración de Accesibilidad de Textos y Clases.

Por consiguiente, sobre la base de los puntajes factoriales de cada componente elaboramos cuatro índices de valoración donde los puntajes iguales o inferiores a la media se consideraron como bajo nivel y los puntajes superiores se plantearon como alto. En las secciones siguientes, se analiza qué condiciones de los estudiantes se encuentran asociadas con la valoración de las clases de metodología en sus diversas dimensiones expresadas por cada índice.

IV. Análisis de resultados

El análisis desarrollado en la primera parte de esta sección se basa en las respuestas brindadas por los cursantes de Metodología de la UBA en los tres niveles del trayecto metodológico obligatorio contemplado por el plan de estudios de la carrera. En principio, la proporción de respondientes de cada nivel es bastante equilibrada (33%, 31% y 36% en los sucesivos niveles de la materia), con un leve predominio del sexo femenino (56%) y con una concentración en edades jóvenes propias de estudiantes que recientemente han concluido el nivel secundario, ya que 64% tiene menos de 25 años y solamente el 13% tienen 30 o más años de edad.

Los encuestados provienen de hogares con un capital cultural apreciable a juzgar por el nivel educativo formal de sus padres. En efecto, mientras más de la mitad (55%) de los estudiantes tienen sus madres con nivel superior (terciario o universitario) completo, otro tanto ocurre con el nivel educativo de sus padres puesto que el 46% han completado dicho nivel superior.

La mayoría de los estudiantes encuestados están insertos en el mercado laboral (75% ocupados y 16% buscando activamente empleo) pero en escasa medida han tenido contacto con el campo profesional de la sociología por cuanto menos de un tercio expresa haber tenido algún empleo de esas características en algún momento. A la vez, se presume que dichos trabajos no son de gran relevancia ya que sólo un 30% se encuentran asumiendo el rol de principales aportantes económicos del hogar en que viven. Ante la ausencia de información económica precisa sobre los hogares de estos estudiantes, cabe presentar como una aproximación el tipo de inserción laboral del principal aportante; en tal sentido, la mayoría proviene de hogares donde el dicho aportante trabaja como empleado sea en el sector estatal (37%) o bien en el sector privado (32%) mientras que hay menor presencia de trabajadores independientes (17%) y de patrones (14%).

Como se explicitó en la sección previa, para apreciar la valoración de las clases de metodología se construyeron cuatro índices correspondientes a las diversas dimensiones de aquella valoración. Dichos índices fueron analizados a la luz de su asociación con las características demográficas, culturales, económicas y educativas de los encuestados.

En principio, se halló que lo más relevante para entender la valoración de las clases de metodología se vincula con el grado de avance en el trayecto metodológico obligatorio. En efecto, según la tabla 6, no son significativas las relaciones de las variables demográficas con los cuatro índices de valoración de las clases de metodología, ni la edad ni el sexo tienen un papel para la apreciación de las clases. Otro tanto, se comprueba cuando se trata de asociar dicha valoración con una aproximación indirecta al capital cultural de los estudiantes, puesto que ni el nivel educativo de sus padres ni el de sus madres atinan a asociarse con aquélla. Tampoco se advierten relaciones significativas entre la experiencia laboral en el campo de la sociología o el involucramiento con el sostenimiento del hogar y la valoración de las clases de metodología.

Tabla 6: Asociación entre condiciones demográficas, laborales y de trayectoria educativa con cada dimensión de ‘Valoración de las clases de metodología’

p valor según prueba de significación de chi-cuadrado	Nivel de Valoración de			
	<i>Didáctica de los prácticos</i>	<i>Formación profesional y como investigador</i>	<i>Relevancia de contenidos y actividad teórico-práctica</i>	<i>Accesibilidad de textos y clases</i>
Sexo	,592	,362	,400	,526
Edad	,634	,300	,318	,310
Nivel Educativo del Padre	,365	,745	,517	,109
Nivel Educativo de la Madre	,192	,164	,327	,747
Condición de Actividad Económica	,268	,086	,120	,733
Ocupación Vinculada con Sociología	,818	,929	,971	,506
Posición en el Sostenimiento del Hogar	,143	,311	,165	,203
Situación laboral del principal aportante	,866	,237	,469	,006
Nivel de Metodología que cursa	,023	,157	,026	,835

Valores de significación superiores al 90% ($p < ,100$) fueron sombreados

En cambio, se constató cierta asociación entre la condición de actividad económica de los estudiantes y la valoración de las clases como un acercamiento a la formación profesional y como investigadores; al respecto, los que más valoraron esta cualidad fueron aquellos estudiantes que eran económicamente inactivos. Por otra parte, la expresión aproximada de la situación económica del hogar se asoció estrechamente con la valoración de las clases por su accesibilidad, tanto por la claridad de los textos como por la didáctica de las clases y la vinculación con temáticas sociales; en tal sentido, los estudiantes que más valoraron esta faceta fueron quienes pertenecían a hogares cuyo principal aportante era un empleado del sector estatal.

Un aspecto remarcable es la incidencia del grado de avance en la cursada del trayecto metodológico para constituir la valoración de las clases de metodología. En efecto, el nivel de

metodología que cada encuestado cursaba se halló intensamente asociado con la valoración de la capacidad didáctica en las clases prácticas como en la relevancia de los contenidos de las clases teóricas y una experiencia teórico-práctica singular llevada adelante por la cátedra⁴. En ambos casos, los niveles de valoración fueron declinantes hacia el final del trayecto.

Finalmente se arriba a la comparación entre los estudiantes avanzados de sociología y aquellos que están cursando el trayecto metodológico obligatorio en el primer tramo de la carrera. Al respecto se llevó a cabo la comparación entre las dos encuestas mencionadas, en aquellos aspectos que fueron indagados en forma equivalente. Cabe aclarar al respecto, que el análisis minucioso de la valoración de las clases de metodología no fue posible replicar con los estudiantes avanzados ya que las preguntas se refirieron a una valoración actual después de haber transitado por aquel trayecto obligatorio.

Sobre la base de los aspectos comparables, se analizó en qué medida el acercamiento al momento del egreso producía un efecto en la valoración de las clases de metodología. En tal sentido se comprobó, que la tendencia declinante de la valoración de las clases se consolida y aun se agudiza entre los estudiantes avanzados. Al respecto, según se coteja en la tabla 7 los niveles de valoración son pronunciadamente más bajos entre los jóvenes próximos a egresar. Particularmente críticos son en cuanto al acercamiento brindado al ámbito laboral de la sociología.

Tabla 7: Valoración de clases de metodología según nivel de avance en la carrera

% de acuerdo con que las clases de metodología tienen	Cursante del Trayecto Metodológico en			Estudiante avanzado	Total
	Método I	Método II	Método III		
Contenidos adecuados para formar investigador	74,4%	66,5%	62,2%	48,4%	60,6%
Forma de enseñanza adecuada para formar investigador	54,9%	43,8%	40,4%	29,5%	40,2%
Herramientas que facilitan la inserción laboral	62,3%	57,1%	44,0%	19,7%	41,7%

En cambio, a la hora de evaluar la vinculación entre la teoría y la metodología para desarrollar la investigación, los juicios no son tan distintos a medida que avanzan en la carrera. En efecto,

⁴La experiencia referida es el Preproyecto de Investigación que se configura como una actividad transversal a los tres niveles de Metodología. Se inicia en el primer nivel, cuando cada grupo pequeño plantea un diseño general para resolver un interrogante de investigación; continúa en el segundo nivel construyendo datos acordes con los objetivos planteados mediante instrumentos diseñados por los propios estudiantes y concluye con el procesamiento y análisis de la información producida.

según se advierte en la tabla 8 no hay tanta diferencia entre la opinión de los estudiantes avanzados y la de los cursantes del trayecto metodológico sobre este punto. Particularmente se comprueba que hay cierto consenso en que la vinculación entre las asignaturas teóricas y la materia Metodología no alcanza para profundizar las teorías explicativas de los procesos sociales.

Tabla 8: Apreciación de la relación entre teoría y metodología de investigación según nivel de avance en la carrera

% de acuerdo con que	Cursante del Trayecto Metodológico en			Estudiante avanzado	Total
	Método I	Método II	Método III		
La materia Metodología provee herramientas pertinentes para la creación de nuevos conocimientos en el campo social	47,7%	50,2%	47,1%	56,8%	51,3%
La relación entre las asignaturas teóricas y la materia Metodología posibilita formar profesionales capaces de diseñar e implementar investigaciones sociales	51,4%	42,0%	43,8%	39,2%	43,4%
La vinculación entre las asignaturas teóricas y la materia Metodología llega a profundizar las teorías explicativas de los procesos sociales	13,5%	16,1%	15,7%	11,4%	13,8%

En suma, la comparación entre los estudiantes avanzados y los que recorren los primeros tramos indica que la mirada sobre las clases de metodología es más dispar que en lo atinente a la articulación existente entre teoría y metodología en el diseño curricular de sociología de la UBA.

V. Reflexiones finales

Esta ponencia constituye un avance de un proyecto de investigación plurianual que aún se encuentra en curso, por tanto sus resultados no tienen un carácter definitivo mas aportan algunos indicios de ideas que pueden plantearse con carácter provisorio.

En primer lugar, se ha constatado que la valoración de las clases de metodología no puede reducirse a una expresión unívoca. La exploración presentada provee la visión de un complejo entramado de dimensiones diversas, apreciando tanto la diversidad de espacios de enseñanza-aprendizaje cuanto la variedad de aplicaciones de los conocimientos adquiridos. La apelación a un modelo estadístico multivariado permitió romper con la ilusión de un objeto de estudio evidente, naturalizado desde la experiencia cotidiana. Por el contrario, advierte sobre la

discontinuidad de dicho objeto e impone la continuidad de la búsqueda de aquellas razones de orden superior.

Por otra parte, se advierte que más allá de la multidimensionalidad de la valoración de las clases de metodología, en ningún caso se vincularía con meros aspectos individuales de los estudiantes ni con atributos culturales previos al ingreso a la carrera. Mayormente puede concluirse que el tránsito por el eje metodológico y aun por el resto de la carrera de sociología, construye una mirada sobre la metodología de la investigación que, por una parte, resalta su valor para la construcción de conocimiento y por otra, reclama un rediseño de la didáctica para potenciar su articulación con la teoría y trascender la mera transmisión de un conjunto de técnicas.

VI. Bibliografía

Beltrán, Gastón (2005), “Formación profesional y producción intelectual en tiempos de cambio político. Las carreras de Sociología y Economía de la Universidad de Buenos Aires durante los años noventa” en Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires, CLACSO.

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

Beltrán, Gastón (2010) “Las ciencias sociales y el surgimiento de un mercado del saber experto” en Rubinich, Lucas y Gastón Beltrán (eds.), ¿Qué hacen los sociólogos? Buenos Aires, Aurelia.

Blois, Juan Pedro (2009), “La sociología en Argentina desde la vuelta a la democracia. Vocación crítica y nuevas inserciones laborales”, Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Num. 23, Publicación Electrónica de la Universidad Complutense

Bourdieu, Pierre (1992), “Reponses pour une anthropologie reflexive” Francia, *mimeo*

Bourdieu, Pierre ; Chamboredon, Jean-Claude ; Passeron, Jean-Claude (1987) El oficio del sociólogo, Siglo XXI editores, México D.F.

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

Cohen, Néstor (s/f), Presentación de cátedra Metodología de Investigación, Facultad de Cs. Sociales, UBA. Disponible en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/metcohen/index.htm>

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

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

Cohen, Néstor; Aguiar, Diego; De Sena, Angélica; Gordillo, Lisandro; Lucci, Matías; Lago Martínez, Silvia; Mauro, Mirta; Mendoza, Mariana; Santarsiero, Luis; Varela, Sebastián y Vázquez, Norberto

(2008), “Problematizando la metodología de la investigación social como campo disciplinar”, en La metodología de la investigación en debate, Cohen N. y Piovani J. I. comp., Buenos Aires, EDULP y Eudeba.

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

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

Hair, Joseph; Anderson, Rolph; Tatham, Ronald y Black, William (1999), Análisis Multivariante, Prentice Hall Iberia, Madrid.

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

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

Moreno, Martín; Redondo, Adriana; Morales, Nora; Jontef, Enrique; Torres Salazar, Mercedes; González, Martina (2005), “Percepciones en torno a la Metodología y el rol del sociólogo en la formación de grado”. Ponencia presentada en el XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología UFRGS, agosto de 2005, Porto Alegre, Brasil.

Plan de Estudios de la Carrera de Sociología N° 2282/88 C.F.R. (1988).

Rubinich, Lucas y Beltrán, Gastón (2010), “Prácticas heterogéneas y trayectorias complejas. Algunos comentarios sobre el campo de la sociología analizado a partir de las ocupaciones de los sociólogos”, en: ¿Qué hacen los sociólogos?, Buenos Aires, Aurelia.

Tenti Fanfani, Emilio (2013), “Teoría, y efectos de academia”. Trabajo presentado como conferencia en las 1ras. Jornadas de Sociología: La sociología frente a los nuevos paradigmas en la construcción social y política, organizadas por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNC de Mendoza, 10 de mayo de 2013.

Wainerman, Catalina y Sautú, Ruth (eds.) (1997), La trastienda de la investigación, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.