

## IV Encuentro de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS) (2014)

Título: El proceso enseñanza-aprendizaje en los cursos de Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Prejuicios, obstáculos, resistencias.

Autoras: Nélica B. Perona, Estela Perez Moncunill, Mariana Borrell, Valeria Sassaroli  
[nelidaperona@fibertel.com.ar](mailto:nelidaperona@fibertel.com.ar) ; [estela\\_perezmoncunill@yahoo.com.ar](mailto:estela_perezmoncunill@yahoo.com.ar);  
[marianaborrell@yahoo.com](mailto:marianaborrell@yahoo.com) ; [valeriasassaroli@yahoo.com.ar](mailto:valeriasassaroli@yahoo.com.ar)

Institución: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales- CIUNR. Universidad Nacional de Rosario. Argentina

### **Resumen**

El tema de la presentación surge a partir de diversas inquietudes iniciales concurrentes: por una parte la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado al interior de un área que -categorizada como instrumental- genera, contradictoriamente, ya grandes resistencias por todo aquello que no sea teoría, ya grandes expectativas de prescripción para resolver problemas de la más variada índole, que formulan alumnos, ex alumnos y colegas para resolver requerimientos de diversos trabajos. También, la necesidad, tanto de enfatizar algunos núcleos temáticos como la de modificar dispositivos didácticos que posibiliten la mejor comprensión del proceso de construcción de conocimiento.

En este marco el objetivo del trabajo es examinar la valoración –ya sea consideren temáticas de mayor o menor dificultad, de mayor o menor interés- y explorar cuales son los contenidos metodológicos que “rescatan” los estudiantes, luego de la aprobación de la materia.

### **Introducción**

Desde hace varios años se ha avanzado mucho en la reflexión de los procesos enseñanza-aprendizaje en el nivel superior en general y es abundante la producción en ese sentido; así también la cuestión de la “transmisión de contenidos metodológicos” se constituido en una cuestión importante de la que dan cuenta los numerosos y diversos trabajos que reflexionan sobre esta práctica docente concreta<sup>1</sup>. Paralelamente, al menos en lo discursivo, se ha ido acrecentando la “necesidad curricular” de contenidos metodológicos, entendidos de manera múltívoca y por tanto situándolos en diferentes lugares, del *continuum* de Marradi (2007),

<sup>1</sup> Además de artículos publicados en Revistas especializadas como Cinta de Moebio, Relmis, Relmecs, entre otras, dan cuenta de ello los registros de las Comisiones de Metodología de las Ciencias Sociales de los Congresos de ALAS, al menos desde 1999, las Memorias de las mesas temáticas de los Encuentros de Metodología de las Ciencias Sociales, además de variadas presentaciones en Jornadas y Congresos Nacionales . O. A. Barriga “El actor social que hace investigación. Reflexiones en torno a la enseñanza de la metodología”. Ponencia presentada a la Comisión N° 22 “Metodologías de Investigación Social”, del XXII Congreso de ALAS. Concepción, Chile, Octubre de 1999.

desde los postulados gnoseológicos y epistemológicos hasta la construcción de instrumentos. Así también, y en tensión con la “la necesidad curricular” se categoriza a las asignaturas metodológicas en algunas disciplinas sociales como “instrumentales”, dotándolas en cierto modo de puro sentido “tecnológico” y alejada de la reflexión sobre el proceso. Es en relación a la variedad de sentidos que se le otorga que las asignaturas metodológicas generan, contradictoriamente, ya sea grandes resistencias cuando se alejan de los contenidos de teorías sustantivas, o bien expectativas de protocolos, normativas y prescripciones para resolver problemas de variada índole.

A modo de “contrato inicial de comunicación” se plantea metodología como conjunto de procedimientos puestos en juego en un proceso de trabajo orientado a la producción de conocimiento; de modo más extendido, al conjunto de operaciones que se realizan de modo implícito o explícito para vincular el mundo de la teoría con el de la experiencia, con lo empírico, o dicho de otro modo “organizar la evidencia empírica a partir de la teoría” (Sautu, 2003).

Así también se sostiene que la especificidad en las distintas disciplinas sociales no es el método en sí mismo sino el tipo de preguntas y problemas a abordar. Por tanto en las áreas de la Ciencia Política y de las Relaciones Internacionales, disciplinas donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el que aquí se reflexiona, el rasgo distintivo lo otorga un particular recorte del objeto, una clase de modos de interrogación sobre los temas y problemas que se planteen, más que la utilización de ciertas herramientas; sin desconocer que en el devenir de nuevos problemas sociales y nuevas preguntas de investigación pueden modificar los énfasis “solicitados” a los contenidos metodológicos. Esto refuerza un postulado más general sobre las fronteras débiles entre las disciplinas sociales y las diferencias más específicas que se discuten en el ámbito de las incumbencias profesionales.

Esto lleva entonces a una cuestión central y sobre la que se organizan los contenidos del programa y la estrategia de enseñanza-aprendizaje, en tensión entre ciertas condiciones contextuales<sup>2</sup> y “un tipo de ideal” de contenidos: de qué se trata cuando la referencia es a la enseñanza de contenidos metodológicos en el nivel de grado. Así enseñar metodología en el grado tiene por objetivo familiarizar a los alumnos con toda una serie de conceptos, procesos y tareas que tienen sí que ver con el campo de la investigación pero también y especialmente que atraviesan otros campos, otras prácticas profesionales, esto es a proporcionar un lenguaje básico para que los graduados puedan desempeñarse en un entorno de investigación. También

---

<sup>2</sup> Se entiende por condicionantes contextuales una variedad de situaciones, desde la ubicación de la asignatura en la trama curricular, las incumbencias establecidas en los planes de estudio hasta las características de los alumnos, sus aspiraciones profesionales y los recursos de las cátedras.

a facultarlos para desarrollar capacidades críticas tanto para valorar la pertinencia de las estrategias metodológicas como la calidad de los datos producidos. En la comprensión de las tareas y procedimientos que llevaron a la elaboración de los trabajos, “al cómo hicieron para llegar a decir lo que dicen” se abre un sendero que será recorrido en direcciones variadas y complementado en otras instancias de su formación. En el qué se sabe, cómo se llega a saber, como se interpretan los resultados y sobre que supuestos se trabaja se encuentran los contenidos empíricos, metodológicos, teóricos y epistemológicos de la investigación (Barriga y Henríquez, 2003)

Y en la discusión acerca de los significados de la metodología como disciplina descriptiva/prescriptiva, en la tarea de enseñar y aprender debería primar la primera, en términos de Marradi (2007:54), “...cuando estudia y enseña el metodólogo debe tener una orientación descriptiva, es decir, debe estar abierto a aprender de las experiencias de otros investigadores evaluándolas sin preconcepciones, y dispuesto a referir en modo sistemático y sintético aquello que ha aprendido”. Esto implica también mostrar que no hay un camino único a través del cual producir conocimiento científico, reconocer que las alternativas son variadas.

En lo que sigue se expone primero el contexto de desarrollo de la experiencia pedagógica y luego el análisis de las percepciones, valoraciones y argumentaciones que los estudiantes explicitan al aprobar la materia.

### **El contexto de desarrollo de la experiencia pedagógica**

La materia “Fundamentos Técnicos de la Investigación Social” se dicta en el 3er. año de las Licenciaturas en Ciencia Política y en Relaciones Internacionales. En el área es la continuidad de Problemática del conocimiento y de Fundamentos Teóricos de la Investigación Social y antecede a la realización del Taller. Sin embargo, es importante señalar que ésta es la única asignatura de contenido metodológico en el plan de estudios de ambas carreras, entendidos estos como la “porción central” del continuum de Marradi (2007) antes citado. Los referidos a fundamentos epistemológicos y filosóficos se dictan en las asignaturas precedentes; esto redundando en cierta dificultad para integrar los “polos” de ese conjunto. Una observación respecto del nombre de la asignatura: el denominador evoca las discusiones teóricas y metodológicas de fines de los 70 en América Latina, de qué contenidos y dónde incluirlos luego de la “disolución del consenso ortodoxo”. Si bien el título hace referencia a contenidos instrumentales, la organización temática de la materia considera tanto núcleos del proceso

más ligados a la “lógica de la investigación” como a las estrategias de obtención de información y análisis.

A pesar de las resistencias iniciales, los temas desarrollados en este espacio curricular se constituyen luego en un “insumo” muy valorado (posteriormente al cursado de la asignatura) para el trabajo en varias materias del Ciclo Superior (Análisis Político, Formulación y evaluación de Proyectos Sociales, Planificación Social, Sociología Política, sólo por mencionar algunas) pero también sus contenidos se transforman en una herramienta de uso habitual para la realización de Pasantías y Tesinas.

El dictado de la materia, en el grado, se realiza considerando también el contexto de masividad y de restricciones presupuestarias de la universidad pública, lo que da por resultados cursos sumamente numerosos al mismo tiempo que equipos de cátedra pequeños, desde el punto de vista de la renta. Este entorno tiene cierta incidencia en el desarrollo de la experiencia pedagógica, ya que además opera sobre una serie de preconceptos con, y resistencias a, los problemas metodológicos, de parte de los alumnos.

Algunas observaciones respecto al “alumno”: por una parte la cantidad y por otra las características; en este último sentido el alumno no es uno sino “múltiple” por los intereses, por sus trayectorias, por cómo se piensan en su inserción profesional futura, por sus condiciones y condicionantes<sup>3</sup>.

La materia, en consecuencia, está organizada considerando que la aprehensión teórico-práctica del conocimiento y de las herramientas metodológicas, son necesarias no sólo para investigadores sino fundamentalmente para fortalecer aptitudes profesionales y afianzar la lectura crítica al evaluar producciones propias y ajenas. La enseñanza de esta asignatura del área metodológica pretende acercar a los cursantes, a la idea de “comunicar un *modus operandi*”; No hay otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –la práctica científica no es la excepción- que practicando al lado de una suerte de guía o entrenador que dé el ejemplo y corrija enunciando en situación los preceptos directamente aplicados a un caso particular” (Bourdieu y Wacquant, 1995). La comunicación de ese *modus operandi*, que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, “no hay otra manera de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica u observando cómo (...) este “habitus científico”, llamándolo por su nombre, reacciona ante decisiones prácticas: cierto tipo de muestreo, determinado cuestionario, etc.”.

---

<sup>3</sup> Se cuenta con trabajos que relevan tanto las características sociodemográficas de los estudiantes, las trayectorias académicas, los modos y ritmos por el que recorren ese espacio hacia la titulación. También con estudios sobre la inserción ocupacional de los graduados de estas carreras. (Sassaroli, Perona, Zotta, (2013); Perona, Borrell y Berdondini, 2012; Perona, Pérez Moncunill, Sassaroli, Borrell et. all. (2006); Sassaroli, Perona, Voras et. all (2013), entre otros)

Los objetivos pedagógicos planteados se refieren a la familiarización con los nudos problemáticos de ese proceso, con la aproximación a los supuestos, potencialidades y limitaciones del instrumental técnico que posibilita la construcción y análisis de datos. Si bien en un curso se puede lograr introducir a la lógica de la investigación<sup>4</sup>, y considerando que esto no alcanza para adquirir lo que “sólo se aprende haciendo”, la estrategia de enseñanza se organiza de modo de que los estudiantes puedan discutir procedimientos utilizados en algunas investigaciones y ejercitar algunas “operaciones” de las mencionadas. En definitiva, se trata de organizar actividades tendientes a lograr “aprendizajes significativos”. Es con esa intención que se establece, a lo largo del cursado, la realización de diversas tareas que permitan empezar “a poner en juego” el aparato conceptual metodológico. A modo de ejemplo: lectura metodológica de investigaciones para que, desde cierta mirada reconstitutiva, puedan acercarse a la lógica y a los procedimientos seguidos por los investigadores y ejercicios integradores que impliquen desde la definición de una pregunta general así como la búsqueda de información de diversa índole para objetivos específicos, la sistematización y análisis de la misma.

La información sobre la cual se trabaja en el apartado siguiente proviene de las indagaciones que para recabar la opinión de los estudiantes se realiza a quienes, habiendo aprobado la materia, se les solicita evaluar los contenidos de la asignatura considerando tres ejes: los temas de mayor dificultad y las razones, los temas de mayor interés y los argumentos en tal sentido y finalmente una valoración general.

El punto de vista de los docentes que surge del relevamiento de problemas específicos obtenidos a través de los resultados de las evaluaciones periódicas realizadas a través de diversos ejercicios y de exámenes parciales y para cuyo registro se utilizan “grillas” que toman en cuenta los diferentes temas, será considerado en un trabajo posterior. Sólo se menciona de modo resumido que las dificultades y los nudos problemáticos en la enseñanza y el aprendizaje de los temas, desde este punto de vista, se relacionan, en líneas generales, tanto con los supuestos y prejuicios “antimetodológicos” con que los alumnos llegan como con la incursión en un campo discursivo diferente al que transitaban hasta ese momento. La exigencia de un manejo conceptual específico y el requerimiento del conocimiento de un proceso dinámico, de planteos y reformulaciones, de vincular el dominio teórico con el plano

---

<sup>4</sup> Entendida aquí de manera laxa, referida al proceso de investigación y en ese sentido a los modos en que se articulan tres nudos problemáticos: la formulación del problema a investigar, cómo se accede a ese conocimiento y los resultados a obtener- .

empírico, deviene en dificultades en la comprensión de temas de lógica de investigación relacionados con el diseño de instrumentos, los problemas para captar las características de los referentes observables en relación a la conceptualización. Se advierte una brecha entre la comprensión “en abstracto” de los distintos núcleos temáticos discutidos en los cursos y la posibilidad de apropiarse de ella de una manera “práctica”, cuando se trata de “poner en juego” las herramientas conceptual-metodológicas, por ejemplo en diversos ejercicios de aplicación. Un atisbo de la comprensión de estos procesos aparece en las valoraciones y argumentaciones de los estudiantes, que son abordadas en el siguiente apartado.

### **Las valoraciones y argumentaciones de los estudiantes: temas interesantes y dificultosos**

Antes de exponer los resultados del análisis hay que remarcar que en la lectura de las respuestas no aparecen diferencias que estén marcadas ni por las distintas cohortes de estudiantes (2011, 1012 y 2013) ni por la pertenencia a la carrera (Ciencia Política o Relaciones Internacionales). A primera vista las diferencias se vinculan más con características personales y de cómo visualizan su futuro profesional. Por otra parte también hay que destacar que del repaso de la sistematización de respuestas aparece la tradicional “saturación” de los análisis de información no cuantificable.

Las menciones relativas a los temas considerados más interesantes y aquellos que presentan dificultades pueden agruparse una primera instancia en dos grandes clases. La primera de ellas concentra las apreciaciones vinculadas a la investigación como un todo, a la comprensión de la lógica del proceso, la relación entre los distintos momentos o “pasos” de una investigación, el desarrollo, de alguna manera los modos de llevar adelante un proceso de producción de conocimiento (problemas, objetivos, perspectiva teórica, conceptualización, medición, análisis). La segunda clase de opiniones se relaciona los aspectos más concretos, tangibles, que generan la posibilidad de aprender técnicas o instrumentos útiles, que podrían ser aplicados en distintos ámbitos y con finalidades diversas.

Las argumentaciones de las respuestas del primer tipo tienen un carácter más elaborado, más reflexivo remitiendo fundamentalmente, y en términos amplios, a la posibilidad de hacer lecturas plurales de una realidad social compleja.

Los fundamentos esgrimidos para las respuestas de la segunda clase son básicamente de tipo más instrumental, señalando la utilidad de las herramientas para conocer y analizar la opinión de los sujetos sobre temáticas diversas a partir de la aplicación de cuestionarios o entrevistas, de cuantificar características, aprender nuevos modos de operar.

En términos generales y vinculados a las dos clases de argumentos resalta el señalamiento sobre la importancia de la asignatura ya que permite poner en práctica capacidades y destrezas diversas así como la posibilidad de encontrar vínculos entre teoría y práctica. Asimismo se destaca el reconocimiento de la utilidad de los contenidos y su aplicación para el desarrollo futuro, tanto en términos de la propia carrera de grado como en relación a un futuro desarrollo profesional.

En segundo término, si se observan de modo más detallado las respuestas de los estudiantes se pueden elaborar algunas categorías con mayor precisión.

Entre las del primer grupo se encuentran:

- la conceptualización y operacionalización
- el planteo del problema, los objetivos, la perspectiva teórica
- el ejercicio de investigación, diseñando e implementando los diferentes momentos
- el diseño de la investigación.

Entre las del segundo grupo se observan:

- la aplicación de cuestionarios y entrevistas como técnicas de medición
- el uso de técnicas de análisis de información primaria.
- la utilización de herramientas estadísticas.

Los fundamentos de las elecciones de modo más desagregado permiten pensar también en algunas categorías más detalladas.

Entre los fundamentos más conceptuales referidos al proceso de investigación y su lógica se destacan:

- el reconocimiento de la relación entre conceptualizaciones abstractas y hechos concretos de la realidad
- la incorporación de habilidades y destrezas para “leer” y analizar la realidad social
- la posibilidad de aprehensión teórica y la aplicación en la propia práctica
- el desarrollo de herramientas para un futuro profesional en investigación.

Entre los fundamentos más vinculados a la utilidad de la asignatura resaltan:

- la puesta en práctica de capacidades
- el aprendizaje de técnicas y herramientas aplicables

### **Valoración general**

En general, las valoraciones sobre la materia están atravesadas por la experiencia del trabajo práctico de promoción donde se aprecia principalmente la posibilidad de poner en práctica, en juego o aplicar los contenidos teóricos de la materia, en algunos casos por primera vez en el recorrido por la carrera. Se entiende como un espacio en el cual es posible conciliar teoría y práctica, asociado con una forma de incorporar, asimilar y comprender mejor los conocimientos. Curiosamente, esta articulación “teoría – práctica” es mencionada como una de las principales dificultades durante el cursado de la materia y de allí el valor que se otorga al ejercicio de investigación.

Un porcentaje importante de los alumnos rescata la utilidad de la materia, las técnicas, recursos y herramientas que brinda para su “futuro”, tanto en lo que respecta al recorrido por el ciclo superior de la carrera, como en relación a su futuro profesional o laboral. Entre ellos, muchos la consideran útil para la formación en investigación, destacando que esta asignatura les provee de elementos imprescindibles, conocimientos sobre la elaboración de proyectos de investigación. Otro grupo de respuestas pone el acento en la disciplina como herramienta para el futuro, tanto en lo que refiere a las materias restantes de la carrera -algunos señalan que la materia les aportó nuevas formas de entender y analizar textos de otras asignaturas, en relación a la “lectura metodológica”- y la elaboración de la tesina de grado; como al futuro profesional o laboral, en este sentido se expresa la posibilidad de “familiarización con la práctica del cientista político”. Esto tendría vinculación también con la caracterización de “alumno múltiple” que se hacía más arriba.

En relación al “oficio del investigador”, en este caso del cientista político, algunas apreciaciones destacan que el recorrido por una materia metodológica les permitió “salir al campo”, “bajar el nivel de abstracción”, “experimentar lo que es estar en la piel del investigador”, es decir, una primer experiencia práctica en lo que va del transcurso por la carrera.

Asimismo, aparecen respuestas que orientan su opinión a diferentes aspectos del cursado de la materia:

- a. Algunas de éstas refieren al contenido de la asignatura. Entre ellas, puede distinguirse opiniones que podríamos calificar como positivas y otras como negativas. Entre las primeras, hay quienes la califican de *interesante*, “es la materia más *novedosa* de la carrera” afirman otros. Entre las segundas, hay

quienes la consideran *tediosa, difícil* de comprender, cuya bibliografía es *densa*, con muchos textos *repetitivos*.

- b. Otras respuestas están centradas en el dictado de la materia, en donde algunos señalan que se trata de una nueva forma de abordar la bibliografía, destacan la importancia de las clases prácticas, que son realmente prácticas y facilitan la asimilación de contenidos. Afirman que es muy difícil de comprender al inicio, pero esto se logra al hacer el trabajo de campo. Subrayan lo acertado de la distribución del dictado en dos cuatrimestres, lo que permite incorporar los contenidos de manera secuencial. Sin embargo aparecen también quienes opinan que el dictado debería ser más dinámico dado lo tedioso de los temas, que las consultas en horarios extras complican el cursado de otras materias y la vida privada. Destacan la dificultad de hacer lectura metodológica de los textos.

Por último, un grupo de respuestas enfocan la apreciación de la asignatura en el trabajo final para la promoción y su modalidad:

- a. Aquí también se puede diferenciar apreciaciones negativas a través de comentarios referidos a la escasez de tiempo para la realización del trabajo de promoción, otros afirman que hay demasiada exigencia en la asistencia a consultas, hablan de un seguimiento deficitario, hacen hincapié en las dificultades que tienen hasta entender de qué va la materia, dicen que faltan incentivos para el trabajo que se asigna.
- b. Y otro conjunto de opiniones que podemos definir como positivas, que aprecian como muy valiosas las consultas, subrayan la dedicación de los docentes e inclusive aparecen numerosas expresiones destacando la labor de los ayudantes de cátedra.

## **Bibliografía**

Aguilar, M. y Correa, M.E. (2011), “Enseñando a investigar: dificultades en el aprendizaje inicial del proceso de investigación”, Ponencia presentada al XXVIII Congreso Internacional de ALAS. Recife, Brasil.

Barriga, O. y Henríquez, G., (2003) “La presentación del objeto de estudio”, en Cinta de Moebio, N° 17, Santiago de Chile.

Barriga, O. y Henríquez, G., (2004) “Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social”, en Cinta de Moebio, N° 20, Santiago de Chile.

Bourdieu P. y Loïc J.D. Wacquant (1995), Respuestas. *Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.

Cortes, F. (2008), “Los métodos cuantitativos en las Ciencias Sociales de América Latina”, en Revista Iconos, Revista de Ciencias Sociales, FLACSO-Ecuador, N° 30.

De Sena, A. y Cena, R. (2013) "Búsquedas múltiples, encuentros particulares: conceptos, estrategias e instrumentos". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N° 5. Año 3. Abril- Septiembre 2013. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. Pp. 4 - 7.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I., (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*, Emecé, Buenos Aires.

Morales, N., Aguilar, M., Jontef, E. y Torres Salazar M., (2011) “Imagen de la Metodología de Investigación. La mirada de los estudiantes de Sociología de la UBA”. Ponencia presentada al XXVIII Congreso Internacional de ALAS. Recife, Brasil.

Piovani, J. I. (2011), La metodología de las ciencias sociales como campo de interés intelectual en América Latina||. En: *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, 1: 1-7.

Scribano, A, Gandía, C. y Magallanes, G. (2006), “La enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales”, En Revista Ciencias Sociales *On line*, Vol. III, N°1, Chile.

Sautu, R., (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Ed. Lumière, Buenos Aires.

Seid, G. (2012) “Las particularidades de las asignaturas metodológicas desde las perspectivas de los estudiantes”, En MEMORIAS del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS ) Manizales. Colombia.

Varios autores, (2012), “Desafíos en la enseñanza de la investigación: reflexiones de docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina”, En MEMORIAS del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS ) Manizales. Colombia.

Varios autores, "Problematizando la metodología de la investigación social como campo disciplinar", en Cohen, N. y Piovani, J. I. (2008) *La metodología de la investigación en debate*. La Plata: Edulp – Eudeba.