

Aprender Metodología de la Investigación: los estudiantes de Sociología ante una materia extraña

Learning Research Methodology: Sociology Students Facing a Rare Subject

Gonzalo Seid
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI, ARGENTINA
gonzaloheid@gmail.com
ORCID 0000-0002-1242-9301

Conrado José Cuello
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA
conradocuello@gmail.com
ORCID 0000-0002-3215-0084

RESUMEN

En este artículo se analizan resultados de investigación sobre las experiencias y puntos de vista de estudiantes de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires sobre las materias de Metodología de la Investigación. A partir de varias decenas de testimonios orales y escritos se identifican los aprendizajes significativos que los estudiantes manifiestan haber experimentado, las características peculiares que según ellos hacen de la materia algo distinto de las demás, y las principales críticas y dificultades que ven en la misma. Por último, se propone una forma de clasificar las experiencias narradas como una clave interpretativa para sintetizarlas.

Palabras clave: metodología, investigación, didáctica, sociología, aprendizaje significativo

ABSTRACT

This article analyzes research results on the experiences and points of view of students of Research Methodology in the Sociology Degree Program at the University of Buenos Aires. Based on their oral interviews and written testimonies, we identify significant learnings that the students claim to have undergone, the peculiar characteristics that, according to them, make the subject somewhat different from the others, and the main criticisms and difficulties that come in matter. Finally, we propose a way of classifying these experiences as an interpretive key to synthesize them.

Keywords: methodology, research, didactics, sociology, significant learning

INTRODUCCIÓN

La Metodología de la Investigación Social está presente en los planes de estudio de innumerables carreras de grado. En las carreras de Sociología esta materia suele abarcar varios espacios curriculares, ya que la capacidad de investigar, de producir conocimiento sobre el mundo social, se considera un eje fundamental en la formación de sociólogos. Los propios docentes de estas asignaturas son los que más se han interesado por reflexionar e investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la materia, sobre sus particularidades, sobre los puntos de vista de docentes y estudiantes, y sobre los desafíos que implica enseñar una actividad práctica dentro del aula (Earley, 2013; Moreno y Morales, 2014). Los saberes implícitos de los docentes sobre la enseñanza se tornan explícitos y conceptuales con la investigación y el diálogo fluido entre colegas, intra e inter disciplinas (Clark *et al.*, 2017), produciendo conocimiento a la vez pedagógico y de contenidos específicos (Nind, 2019; Paz, 2017).

En el campo de la enseñanza de investigación (Grenfell y James, 2004) existe bastante consenso en la centralidad de la práctica al enseñar a investigar (Sánchez, 2014), puesto que el dictado de clases expositivas resulta inapropiado para lograr la incorporación de un saber-hacer. No obstante, la centralidad de la práctica no debe hacer que se descuide la necesidad de fundamentar epistemológicamente lo que se hace, explicitando las concepciones de estudiantes y docentes sobre la naturaleza del conocimiento y los supuestos que encierran metodologías, técnicas y procedimientos (Onwuegbuzie y Leech, 2003). El reconocimiento de la pluralidad de concepciones acerca de qué es la investigación es un aspecto necesario de este trabajo (Brew, 2001; Murtonen y Lehtinen, 2005). La noción de reflexividad (Piovani y Muñiz, 2018), en su multiplicidad de significados, resume buena parte de lo que actualmente se supone que implica la buena investigación en ciencias sociales: superar las concepciones naturalistas y positivistas acerca de la realidad social, situar y controlar la construcción de la propia mirada, reflexionar sobre el proceso de conocer en cada situación concreta.

Con este tipo de inquietudes como punto de partida, en el presente reporte nos proponemos sintetizar algunos hallazgos de inves-

tigación sobre las perspectivas de los estudiantes de una Carrera de Sociología en torno a las materias metodológicas. Nos interesa detenemos en dos cuestiones: los aprendizajes significativos que ellos manifiestan haber experimentado, y las opiniones sobre la materia, en especial las críticas que le hacen. Para el primer eje, se analizaron 35 testimonios de estudiantes que cursaron en 2019 la materia en la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), recabados mediante cuestionario con preguntas abiertas. Para el segundo, se complementaron estos testimonios con entrevistas en profundidad realizadas en 2012, en el marco de una investigación en la temática, en la cual 20 estudiantes de distintas posiciones de clase se expresaron verbalmente sobre sus críticas a la asignatura.

CONTEXTO Y DECISIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Cada cátedra de Metodología de la Investigación Social en la Carrera de Sociología de la UBA dicta los tres niveles de materia previstos en el plan de estudios. Si bien hay diferencias entre cátedras en algunos contenidos y actividades, prevalecen los puntos en común, originados en la historia de la carrera y en el plan de estudios. Desde los inicios de la carrera, a fines de los años cincuenta, Metodología existía como materia y seguramente era considerada importante para la formación de sociólogos, como lo indica el hecho de que en los comienzos la dictasen el propio Gino Germani (fundador y primer director de la carrera) junto a Mario Bunge.

Desde la vuelta a la democracia, para cursar las materias de metodología se requiere haber cursado antes Filosofía y Epistemología, por lo cual, a diferencia de otros cursos de metodología que incluyen contenidos epistemológicos o de historia de la ciencia, en este caso esos contenidos se pueden tomar como punto de partida. A su vez, la carrera no tiene la materia Estadística, por ende, son las materias de metodología las que deben incluir los contenidos correspondientes. En el último tramo de la carrera, los estudiantes tienen que realizar 200 horas de investigación, para las que se requiere haber aprobado las metodologías. Como puede apreciarse, tanto la centralidad históricamente atribuida a lo metodológico en la formación de sociólogos, como las correlatividades del plan de

estudios condicionan las características de estas materias, más allá de idiosincrasias de cátedras. Las etapas del proceso de investigación social, la elaboración de un proyecto, el papel de la teoría, el trabajo de campo —en especial las técnicas de encuesta y entrevista— y las estrategias de análisis cualitativo y cuantitativo, son los contenidos esenciales en todas las cátedras.

El *corpus* que se analiza en este artículo proviene de testimonios de estudiantes que cursaron los tres niveles de la materia en la cátedra del turno noche. De los 35 testimonios relevados en 2019, 25 provienen de una comisión de trabajos prácticos. Como cada comisión constituye una especie de conglomerado similar a las demás y contiene la heterogeneidad en su interior, se consideró necesario que participen todos los estudiantes de una comisión. A modo de control, se incluyeron diez alumnos de otras comisiones. El instrumento utilizado fue un cuestionario que incluía algunas preguntas cerradas (género, edad, nivel educativo familiar, frases para indicar acuerdo o desacuerdo) y cinco preguntas abiertas para desarrollar, orientadas a indagar en la concepción sobre la investigación y sobre lo que les resultó personalmente significativo de lo que aprendieron de metodología. No se trató de una evaluación de cátedra ni de ningún otro tipo y se garantizó el anonimato.

El análisis de los datos textuales se llevó a cabo mediante los procedimientos habituales de la Teoría Fundamentada: grillado y codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). El concepto de aprendizaje significativo, ya clásico en ciencias de la educación, se reveló en la fase de análisis como una de las claves para entender las particularidades de las materias metodológicas desde el punto de vista de los alumnos. Para profundizar en la trama de significados de los testimonios de estudiantes y situar los aprendizajes significativos en una idiosincrasia de más largo plazo de la Carrera de Sociología, se consideró necesario complementar la información actual con datos cualitativos provenientes de investigaciones anteriores.

Así, se efectuó un análisis secundario de entrevistas en profundidad a estudiantes de la materia de años previos. Se consideró que las entrevistas que se fueron realizando desde 2012, en el marco del proyecto *El aprendizaje de la Metodología de la Investigación desde*

la mirada de los estudiantes: la influencia de su posición y condición de clase (dirigido por Angélica De Sena) constituían un material disponible de valor para complementar los testimonios actuales, porque contenían información muy rica sobre las opiniones y críticas que históricamente los estudiantes de la carrera tenían de las metodologías. Al enfocarse en distintos aspectos de un mismo fenómeno, los hallazgos anteriores y los nuevos se complementaban y retroalimentaban.

Antes de presentar los resultados, especificamos a continuación qué entendemos por aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo implica un enriquecimiento del significado de la propia experiencia, que permite anclar los nuevos contenidos en aspectos ya relevantes en la estructura cognitiva del alumno. De este modo, la interacción entre el conocimiento previo y la nueva información desarrolla la estructura cognitiva por medio de la diferenciación progresiva. Para que ello ocurra, el nuevo material debe tener la potencialidad de ser relacionable lógicamente y debe existir una disposición cognitiva y afectiva del alumno para establecer relaciones sustantivas. Los significados recién asimilados son disociables de la estructura en que fueron subsumidos. Paulatinamente, lo nuevo se torna indisociable de la estructura: se olvida información detallada a cambio de una integración estable (Ausubel, 1983).

La investigación científica supone en sí misma un aprendizaje significativo y altamente autónomo (ver cuadro 1). Sin embargo, ello no implica que su enseñanza sólo deba realizarse mediante estrategias de descubrimiento autónomo, descartando las posibilidades de aprendizaje receptivo. De hecho, lo desafiante es encontrar la combinación adecuada para evitar que, lo que los docentes pretenden que resulte significativo, termine siendo resuelto de manera mecánica por los alumnos. Por ejemplo, en el contexto de las asignaturas metodológicas, se enseñan numerosas técnicas de investigación. La restricción de tiempo no permitiría un aprendizaje práctico y por descubrimiento de cada una de ellas. La solución de compromiso es seleccionar algunas como la entrevista y la encuesta para ponerlas en práctica, mientras que se transmiten expositivamente otras, para que al menos sepan de su existencia.

■ Cuadro 1. Lugar de la investigación científica entre los tipos de aprendizaje

	Aprendizaje receptivo	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo
Aprendizaje significativo	Clasificación de relaciones entre conceptos	Instrucción audiotutorial bien diseñada	Investigación científica. Producción intelectual o artística.
↑ ↓	Conferencias o presentaciones de texto	Trabajo en laboratorio escolar	Producción intelectual rutinaria
	Aprendido memorístico	Tablas de multiplicar	Soluciones de acertijos por ensayo y error

Fuente: adaptación propia de Díaz Barriga y Hernández (2010). Figura 2.3. "Dimensiones del aprendizaje con algunas actividades humanas".

El aprendizaje significativo no necesariamente es correcto; es decir, puede no ser evaluado positivamente en el marco de las instituciones educativas: "Cuando el sujeto atribuye significados a un determinado conocimiento, anclándolo interactivamente en conocimientos previos, el aprendizaje es significativo, independientemente de si éstos son los aceptados en el contexto de alguna materia de enseñanza" (Moreira, 2012, p. 36).

Fink (2013) ha propuesto que se considere aprendizaje significativo cualquier aprendizaje que incluya al menos uno de los siguientes tipos de aprendizaje. Lograr uno de ellos refuerza las posibilidades de que tengan lugar otros simultáneamente. Cuando ocurren todos en un grado considerable, se está ante una experiencia de aprendizaje significativo integral.

- Conocimiento básico: informaciones y perspectivas que proporcionan una comprensión básica, que son condición necesaria para que tengan lugar otros tipos de aprendizaje.
- Aplicación: saber cómo realizar una acción, habilidad que puede ser intelectual, social o física, y que torna útiles otros tipos de aprendizajes.
- Integración: comprensión de las conexiones entre elementos, ideas o dimensiones, lo cual proporciona poder intelectual.
- Dimensión humana: significación humana del saber, implicancias en sí mismo y en los otros de lo aprendido, tanto para comprender como para actuar en función de ello.

- Llamar la atención: aprendizaje que aumenta el grado de interés que concita un asunto, la importancia que se le concede, generando la energía necesaria para aprender más.
- Aprender cómo aprender: aprendizaje sobre el propio proceso de aprendizaje, sobre cómo continuar aprendiendo con mayor autonomía y efectividad.

Por último, una forma sencilla de operacionalizar el aprendizaje significativo para una exploración empírica inicial es solicitar a los alumnos que relaten alguna experiencia de aprendizaje que hayan sentido relevante, valiosa o motivadora (Díaz Barriga y Hernández, 2010). En el relevamiento de 2019 se incluyó la siguiente pregunta: “Recordá algún momento puntual en que hayas aprendido algo que te resultó significativo cursando Metodología de la investigación. No importa si es algo relevante o no en el programa de la materia; sólo que te haya ‘caído la ficha’ de algo. ¿Podés contar en qué consistió y en qué circunstancias se produjo ese aprendizaje? Explayáte por favor”. A continuación, se comienza el análisis con estos microrelatos.

APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

En la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires hay una orientación más o menos tácita hacia la formación de sociólogos con perfil académico. Se trata de una orientación más o menos tácita porque no es lo declarado en el Plan de Estudios ni tampoco por sus autoridades y docentes. Existe cierto consenso en la importancia de la diversidad de perfiles profesionales, en que los sociólogos pueden ejercer su profesión como técnicos en organismos públicos y privados, en actividades que se diferencian de la investigación académica. Sin embargo, tiene lugar de hecho una atribución de mayor prestigio a esta última actividad (Blois, 2013).

Este lugar simbólico de la investigación académica forma parte de los imaginarios que tienen gravitación en las asignaturas de metodología de la investigación, cuyos diseños curriculares dan por sentado que se trata del tipo de investigación que se lleva a cabo en universidades e instituciones científicas, y no, por caso, la investigación de consultoría o la que puede llevarse a cabo en dependencias

estatales para producir informes técnicos que presentan información con poca elaboración teórica.

A diferencia de la investigación “por encargo”, la investigación académica se caracteriza por un mayor margen de libertad del investigador para elegir su objeto y sus métodos. Más aún, existe el ideal o un mandato —que puede volverse real o no— de que el investigador académico debe sentir una afectividad particular por su tema de investigación, un apasionamiento y un compromiso personal por ese conocimiento que se busca. Esta actitud apasionada y comprometida, a menudo considerada consustancial del trabajo científico, si bien puede enunciarse e incluso promoverse en la enseñanza de metodología de la investigación, naturalmente no puede estar garantizada en los estudiantes, aunque no sea sino porque se trata de una asignatura obligatoria y con ejercitaciones sobre temas que, en general, no deciden los propios estudiantes. Éste es uno de los aspectos por los cuales las materias metodológicas dan lugar a insatisfacciones en docentes y estudiantes. Hay algo fundamental de la investigación que en las materias metodológicas parece no poder transmitirse.

Teniendo en cuenta esta limitación, pueden identificarse algunos de los aprendizajes significativos que las materias metodológicas generan en los estudiantes. En los pocos casos donde los estudiantes han tenido alguna experiencia laboral en actividades ligadas al ejercicio profesional, suelen señalar que las materias metodológicas les permitieron comprender la utilidad, el para qué de las técnicas de relevamiento y análisis de datos, dotándolas de “sentido”:

Trabajo en una consultora, por lo que analizaba tablas de datos antes de entender qué eran. Me habían enseñado a realizar informes, pero nunca me explicaron de qué trata. En especial la segunda parte de Metodología I era encontrar y entender cómo habían llegado los datos hasta mí y cómo analizarlos mejor constantemente (Mujer, 21 años).

Entendí por qué garpan tanto los *focus groups* (Mujer, 23 años, encuestadora).

Asimismo, al comprender el “sentido” de las técnicas, se abre la posibilidad de una mirada crítica sobre sus limitaciones. Tanto quienes tuvieron como quienes no tuvieron experiencias laborales donde se hacía uso de técnicas e instrumentos de investigación, manifiestan ejemplos de situaciones en las que se toparon con algún instrumento, como puede ser un cuestionario, que percibieron mal confeccionado al apreciarlo desde nuevos esquemas adquiridos en las materias metodológicas.

La ejercitación de algunas técnicas cualitativas, como la observación o la entrevista, permiten aprendizajes significativos en la medida en que el vínculo con la vida cotidiana es bastante evidente, sea por la similitud entre una conversación u observación cotidiana y una entrevista u observación científica, como por los aspectos en los que contrastan.

Escenificar una entrevista en clase me fue significativo. Tener esa experiencia, escuchando la devolución del docente, encarnó algo que estaba muy teórico y distante. Creo que me acercó un poco a la metodología (Otrx género, 31 años).

Me interesó mucho plantear la guía de entrevista y realizarla. Pensar en las cuestiones relevantes a tener en cuenta, realizar la guía y analizarla para después salir al campo y realizar la entrevista fue muy enriquecedor (Mujer, 41 años).

Cuando se tuvo que entrevistar a una persona, lo que dijo el profesor del práctico me pareció muy bueno: él dijo que era un momento único donde uno conoce mínimamente la mirada que tiene del mundo la persona entrevistada, compartiendo no sólo su tiempo, sino su manera de pensar y sentir como actor social (Varón, 29 años).

Quizá lo más significativo haya sido contar con una pauta para observación que permita una mirada crítica y menos naturalizada. No sólo en una investigación, sino que podría ser enriquecedor para muchas circunstancias cotidianas (Varón, 47 años).

El proceso ocurre en forma de espiral: el aprendizaje de la observación y la entrevista científica induce una toma de conciencia sobre las formas cotidianas y naturalizadas de observar y conversar. La reflexión sobre cuestiones tales como las posibilidades y límites de la propia percepción, o sobre las expectativas recíprocas en cualquier interacción cotidiana, redundan en aptitudes para la reflexividad en la investigación social.

Esta relación dialéctica entre lo cotidiano y lo científico también parece tener lugar con respecto al lenguaje de variables, que puede tornarse revelador de una gramática de las proposiciones tanto teóricas como coloquiales.

Al descubrir las variables y categorías que se me iban presentando en cualquier texto que yo abordara (de la materia o no), comprendí que era algo que yo hacía automáticamente, pero en esta materia aprendí a darles una entidad. La materia, que presentó para mí una gran dificultad, se fue convirtiendo en “atrapante”. Casi te diría que me gustó (Mujer, 68 años).

El tópico más mencionado como aprendizaje significativo versa precisamente sobre la medición y la operacionalización de variables. La presencia de “indicadores sociales” en la discusión pública hace valorar la capacidad de entender la construcción de los datos.

Otra cosa que me llamó la atención fue las distintas perspectivas teóricas que se pueden tomar en relación a un mismo concepto, por ejemplo, clase social, y las distintas maneras de medirlo (Mujer, 41 años).

La forma como se construyen los índices, las incidencias políticas/metodológicas en los resultados de los mismos... (Varón, 51 años).

La herramienta de construcción de variables, comprobar su relación y hacer operativas las que son complejas, todos elementos que creo son necesarios para alcanzar mayor grado científico en la rama de sociología. Brinda credibilidad y baja a tierra todo lo abstracto que resulta para el resto de la sociedad los conceptos que se estudian en esta carrera (Varón, 35 años).

La importancia de conocer de dónde provienen los datos de promedios que se dan en los medios de comunicación y de lo relativos que pueden ser en caso de no estar bien contextualizados (Mujer, 25 años).

Haciendo el preproyecto y buscando operacionalizar las variables, habíamos usado las variables de pensamiento heterocentrado y fue como “¿cómo mido esto?”. Y fue cómo se presentan en la realidad estos conceptos tan abstractos que como feminista uso. Creando las categorías me motivé bastante (Otrx género, 22 años).

Otro tipo de aprendizaje significativo, que puede no ser un contenido explícito de la materia, pero que tiene la misma relevancia práctica, se vincula a la posibilidad de tomar dimensión de la magnitud del conocimiento acumulado y sus implicancias: la imposibilidad de apropiación completa del saber y la dificultad para producir algo realmente original, significativo y que logre alguna repercusión.

Cuando vimos el tema del marco teórico y después vimos ejemplos en el práctico me cayó la ficha de que nuestro aporte como sociólogos es minúsculo en relación al conjunto del conocimiento sociológico. Supongo que uno, cuando empieza la carrera, siempre tiene la esperanza de ser un Marx o un Weber y escribir algo tan trascendental para la disciplina que termine siendo referencia en distintos temas de investigación. Cuando entendí todo el trabajo que lleva una investigación, que muchas veces sólo puede ser producto de la colaboración de varias personas y que (después de mucho esfuerzo) el fruto de esa colaboración es algo tan restringido y acotado a un tema, me sorprendió y me desanimó (Varón, 38 años).

Quienes aluden a qué tipo de clases o circunstancias propiciaron momentos de aprendizaje significativo tienden a mencionar actividades prácticas o bien clases expositivas donde se conversó sobre experiencias concretas:

Cuando vimos el tema de Entrevistas y Encuesta/Cuestionario se hizo una puesta en común sobre experiencias REALES que, tanto

el profesor como los alumnos, habían tenido en la práctica, lo cual fue de utilidad para la comprensión del tema y sirvió para tener ciertos aspectos en cuenta en un futuro laboral (Mujer, 35 años).

En teóricos de operacionalización entendí la relación entre conceptos y propiedades/atributos de las unidades de análisis. Fue un buen teórico porque no daba definiciones, sino que fue armando una operacionalización con todos los estudiantes. Lo mismo con los errores muestrales y fórmulas cuanti. Esos teóricos que, en realidad, eran prácticos y con el docente, seguíamos los pasos de ciertos momentos de una investigación fueron los más claros (Mujer, 34 años).

CRÍTICAS A LAS METODOLOGÍAS “DESDE ABAJO” Y “DESDE ARRIBA”

La cuestión de los aprendizajes significativos en las materias de Metodología de la Investigación, al menos en la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires –posiblemente también en otras universidades y carreras– sólo se entiende si se conoce un aspecto que forma parte del folclor o idiosincrasia de la Carrera de Sociología: la (mala) imagen que suelen tener estas materias dentro del conjunto de asignaturas. Para contextualizar los aprendizajes significativos, en este apartado se recuperan y sintetizan las críticas de los estudiantes a las materias metodológicas registradas en entrevistas en profundidad efectuadas en el marco de una investigación anterior.

En los testimonios analizados se halló que casi todos coinciden en que las metodologías “sirven”, “son útiles”, pero diferentes del resto de las materias. Algunos estudiantes sostienen que han tenido buenas experiencias con estas asignaturas y que están conformes con ellas tal como están, mientras que otro grupo igual de significativo coincide en señalar críticas. Pero cuando se analizan los contenidos de dichas críticas, se puede notar que hay discursos diversos, incluso contradictorios. Proponemos, entonces, distinguir dos tipos de críticas, con el objetivo de resaltar diferencias que, de otro modo, pueden aparecer entremezcladas, y que suponemos que obedecen a intenciones opuestas que deben identificarse.

Algunos estudiantes critican a estas asignaturas por ser insuficientes, por no brindar todas las herramientas que se espera, por no profundizar más en los contenidos, por la brecha que aún persiste entre aprender metodología y aprender a investigar en la práctica, por reiterar algunos contenidos que ya fueron estudiados, por no ser más exigentes, por quedarse desactualizadas, entre otros aspectos similares. Proponemos denominarlas “críticas desde arriba” puesto que, quienes las realizan, se ubican en un lugar por encima de las asignaturas tal cual son en la actualidad, de las que ya se han apropiado de lo que les pudieron ofrecer y consideran que podrían mejorarse para que sean más aprovechables como espacios de aprendizaje.

Eran cosas medio obvias, ¿me entendés? Como qué es la diferencia entre una encuesta y una entrevista (Entrevista IV, varón, 24 años).

La Metodología, en general, de la carrera, como que quedó en cierto sentido medio vieja, o sea... lo máximo que ves es el chi-cuadrado, los coeficientes de determinación, y punto. Y por ahí otras cosas que se usan, en la actualidad, por ahí ni lo ves (Entrevista IV, varón, 24 años).

Es una cosa que es una práctica, una cosa que ya de por sí es complicado porque es como tratar de aprender a jugar al fútbol con un libro; primero hay que aprender a jugar al fútbol más allá de instruirse, leer las instrucciones, las reglas del juego, en fin... Es algo que medio que no se resuelve hasta que no entrás en contacto con investigación y llevás una práctica de investigación propiamente dicha (Entrevista II, varón, 20 años).

Como puede apreciarse, algunos realizan críticas a la enseñanza de la metodología, no por inaccesible, sino más bien con un espíritu de superación, de crítica a la falta de exigencia, a una insuficiente profundización o también a que se complejice innecesariamente lo que en realidad les resulta simple.

A mí me pasó ver gente que estaba explicando algo que era tan sencillo, como si yo tengo que explicar una recta. La ecuación funda-

mental de una recta es la ecuación fundamental de una recta. Es un cálculo que lo ves en el primer año de la secundaria. Los docentes le dedican dos horas, confunden, se hace un embrollo de cosas que no van realmente al punto (Entrevista II, varón, 20 años).

Dentro de este tipo de crítica “desde arriba”, se destaca un subtipo: la crítica que podríamos denominar “política”: cuestionamientos al academicismo o escolasticismo, a la compartimentalización disciplinar y la especialización que impiden abarcar problemáticas transversalmente; señalamientos sobre la impotencia de la investigación para la transformación social, o sobre la asimetría entre el campo científico social y los grupos subalternos que, a menudo, se toman como objeto de estudio.

Por otra parte, existen otros tipos de crítica a las asignaturas metodológicas que, consideramos, van en un sentido contrario. Son críticas a la excesiva exigencia de estas asignaturas y, sobre todo, al carácter dificultoso, complejo –y no “innecesariamente complejizado y confuso”– de sus contenidos. Podríamos denominarlas “críticas desde abajo”, puesto que los estudiantes que hacen estas críticas manifiestan que les cuesta aprehender los contenidos. Critican el exceso de contenidos nuevos, de tiempo y esfuerzo requerido, de exigencias y de complejidad. No es una crítica desde la posición de quien ha logrado superar un obstáculo, sino desde la experiencia de quien no ha podido lidiar de la mejor manera con las dificultades. Muchos de los que realizan este estilo de críticas, valoran que, en metodología, aprehenden aptitudes prácticas, un saber-hacer que no les ofrecen otras materias. Sin embargo, tienen una relación con lo metodológico en la que hay algo de temores e inseguridades.

–La investigación, también me llama la atención, pero también me paraliza un poco...

–¿Y por qué crees que te paraliza?

–No, es como que me parece algo inalcanzable, como que no sé por dónde empezar, me parece, no entiendo bien cómo funciona o por dónde se empieza. Es como cuando, no sé... viste, cuando tenés todo un lío en tu casa, que tenés todas cosas tiradas por todos lados,

un poco por acá y un poco por allá, y decís, ¿cómo armo todo esto? ¿Por dónde empiezo? (Entrevista X, mujer, 23 años).

–Método III no me gustó por el simple hecho que te explican cosas que nunca las viste ni en el nivel I, ni en el nivel II; y, si venís a estudiar ciencias sociales, es muy difícil entender las estadísticas.

–¿Y los otros métodos te gustaron?

–Sí, sí, porque es un nivel de complejidad menor. Por lo menos, te contextualizan qué es lo que vas a ver y qué es lo que vas a llevar a la práctica y cómo lo podés aplicar a ciencias sociales, en método III decís, “¿y esto? ¿Cómo lo hago cuando sea profesional? ¿Para qué me sirve?

–¿En alguna materia o algo lo aplicaste?

–No, no, no... Sí, por ahí, empezás de a poco... Y yo ya es la tercera vez que la curso y me fue mal de vuelta...

–Te lo dan tan en el aire, que no entendés, al principio, cómo vas a utilizar ese conocimiento (Entrevista XI, mujer, 28 años).

Las voces en favor y en contra de las metodologías están repartidas entre los estudiantes de diversos antecedentes educativos familiares y distintos niveles de capital cultural. En el análisis en función de los antecedentes educativos familiares, se encontró que las críticas “desde arriba” eran más recurrentes entre aquellos estudiantes de situaciones más favorecidas y mayor capital cultural, frecuentemente hijos de profesionales. Los estudiantes de menor capital cultural, en cambio, tendían a valorar las materias metodológicas, a reconocerles utilidad para su formación, más que a señalar sus limitaciones. Cuando las criticaban, sostenían que es un saber complejo, dificultoso, que se supone destinado a ser puesto en práctica, pero no sabrían cómo hacerlo ellos mismos.

Así, los aprendizajes significativos que expresan los estudiantes pueden entenderse en el marco de un perfil determinado de formación profesional de la carrera, orientado a la investigación académica, y de una idiosincrasia de la carrera, que contiene representaciones de las materias metodológicas como materias arduas. Estos elementos contextuales conforman un horizonte de expectativas que posibilitan y obstaculizan los aprendizajes significativos.

REFLEXIONES FINALES

Las materias metodológicas en la carrera de Sociología de la UBA logran que los estudiantes adquieran ciertos aprendizajes significativos. El más recurrente, de acuerdo con sus testimonios, gira en torno a la generación de datos (cfr. Nind, 2019), a la comprensión del proceso de producción de la información, que luego puede formar parte de las discusiones públicas, por ejemplo, sobre los índices referidos a distintos fenómenos sociales (*v. gr.* Índice de pobreza). También ciertas experiencias como hacer una entrevista, una observación o una encuesta, suelen ser mencionados como momentos en que comprendieron algo de manera práctica, se disparó una reflexión sobre la capacidad de observar o las características de una interacción social. Un tercer tipo de aprendizaje significativo no tiene que ver con un contenido en particular, sino con la experiencia de toda la materia, que a algunos les modificó la manera de entender qué es el conocimiento científico y sus características.

La tendencia general entre los estudiantes es considerar que las metodologías son útiles, que sirven para la formación y para la puesta en práctica de la profesión. Otro punto de confluencia importante es la opinión de que las materias metodológicas son muy distintas de las otras. Pero el acuerdo ya no se mantiene cuando se debe explicitar cuáles son las particularidades que hacen de la metodología algo diferente; por el contrario, se señalan múltiples aspectos: la falta de claridad en las clases por parte de los docentes, la poca coherencia de la bibliografía que se ofrece, la falta de articulación con las materias teóricas de la carrera, los contenidos novedosos para los que no se cuenta con un bagaje previo de conocimientos, el escaso interés de algunos estudiantes, la “mala imagen” de la materia que se retroalimenta con prácticas y discursos de docentes y estudiantes, la imposibilidad de aprender a investigar fuera de las prácticas concretas de investigación, la necesidad de profundizar más en estrategias y técnicas específicas para poder dominarlas con soltura, las excesivas exigencias de dedicación de tiempo y esfuerzo para cumplir con las obligaciones que impone la cursada, entre otras.

A partir de esta multiplicidad de aspectos señalados, propusimos agrupar las críticas entre aquellas que apuntan a todo aquello que

falta a las metodologías para lograr que los estudiantes profundicen sus aprendizajes —críticas desde arriba—, y las que se dirigen a cuestionar las excesivas exigencias que dificultan la cursada a muchos, al punto de tener que recurrirlas varias veces o abandonarlas —críticas desde abajo—. Ambas tomas de posición, que suponemos vinculadas a distintas posiciones en el espacio social de nuestros estudiantes, resultan fundamentales a tener en cuenta en la reflexión para la mejora de nuestras asignaturas. Es necesario mantener una alta calidad en la formación que se imparte, con contenidos útiles, actualizados, articulados con el resto de la carrera y que realmente transmitan el oficio de investigar; sin dejar de prestar atención a los aspectos pedagógicos que deban facilitar el aprendizaje de los más desfavorecidos en cuanto a su capital cultural familiar, para expandir aquello que “puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico a expensas de lo que es abandonado irreductiblemente al azar de los talentos individuales, es decir, de hecho, a la lógica de los privilegios sociales” (Bourdieu y Passeron, 2004, p. 110).

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, (1), 1-10.
- Blois, J. P. (2013). Entre la autonomía y la heteronomía. Socialización universitaria y prácticas profesionales de los sociólogos en la Argentina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (218), 209-231.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brew, A. (2001). Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, (26), 271-285.
- Clark, J., Laing, K., Leat, D., Lofthouse, R., Thomas, U., Tiplady, L., y Woolner, P. (2017). Transformation in interdisciplinary research methodology: the importance of shared experiences in landscapes of practice. *International Journal of Research & Method in Education*, (40), 243-256.
- Díaz Barriga A., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

- Earley, M. (2013). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, (19), 242-253.
- Fink, L. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Grenfell, M., y James, D. (2004). Change in the field-changing the field: Bourdieu and the methodological practice of educational research. *British Journal of Sociology of Education*, (25), 507-523.
- Moreira, M. A. (2012). Al final, ¿qué es el aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, (25), 29-56.
- Moreno, M., y Morales, N. (2014). La formación metodológica desde la perspectiva de los estudiantes. Consideraciones alrededor de la sociología, la metodología y la proyección laboral. *Entramados y Perspectivas*, (4), 115-144.
- Murtonen, M., y Lehtinen, E. (2005). Conceptions of Research and Methodology Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (49), 217-224.
- Nind, M. (2019). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: teaching advanced social science research methods. *Oxford Review of Education*, (46), 185-201.
- Obwuegbuzie, A. J., y Leech, N. L. (2003). Taking the 'Q' out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Encuentro American Educational Research Association*, Chicago, Illinois, Estados Unidos.
- Paz, A. (2017). La docencia reflexiva en la enseñanza de la sociología. *Teoría e Cultura*, (12), 95-111.
- Piovani, J., y Muñoz, L. (2018). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos-CLACSO.
- Sánchez, R. (2014). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universitaria de Antioquia.