

# **La formación como investigadores/as de estudiantes de Sociología: “habitus investigativo” en acción en la propuesta integrada de tres materias metodológicas**

Valeria Dabenigno

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). Buenos Aires, Argentina  
valdabenigno@gmail.com

Martín Güelman

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). Buenos Aires, Argentina  
marguelman@gmail.com

## **1. Introducción**

A mediados de 2017 nuestro equipo de cátedra comenzó a implementar un nuevo dispositivo para indagar las opiniones de las y los estudiantes sobre el proceso de formación y los aprendizajes y habilidades adquiridas al concluir el tercer nivel de la asignatura “Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III” de la cátedra Ruth Sautu, dictada en la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Argentina). Este dispositivo de evaluación de la materia por parte de las y los estudiantes consistió en una encuesta en línea que exploró las opiniones sobre la formación metodológica, teórica y práctica de la materia y el reconocimiento de aportes a su formación como investigadores/as (con foco en Metodología III, último nivel cursado durante el primer cuatrimestre de 2017). En esta ponencia, examinamos los resultados de esta reciente encuesta y, con ellos, reflexionamos acerca del lugar y contribución de los tres niveles de la materia a la construcción de un *habitus investigativo* entre los y las estudiantes de Sociología (Meo y Dabenigno, 2015) y en torno a las posibilidades de fortalecer el nexo entre enseñanza e investigación recuperando las miradas de las y los estudiantes sobre sus experiencias formativas (Turner, Wuetherick & Healey 2008; Healey y Jenkins, 2009; Jordan, Pell y Short, 2010).

En un plano más general, el tipo de estrategia pedagógica que se realiza en el dictado de las tres materias metodológicas propone un modelo de *enseñanza y*

*aprendizaje basado en evidencia* donde, por un lado, el equipo de docentes se conforma por investigadores/as (siendo parte de una comunidad académica que enseña un oficio) y, por otro, la propuesta de enseñanza implica el abordaje de problemas de investigación a partir del desarrollo de prácticas con un involucramiento directo de las y los estudiantes en tareas investigativas.

Esta propuesta brinda protagonismo a los y las estudiantes, en tanto los re-posiciona en roles que no son exclusivamente de “lectores/as” de estudios hechos por sociólogos/as más experimentados (sin pasar por alto que este aprendizaje basado en la lectura de investigadores/as expertos/as o especialistas es también parte ineludible de la formación metodológica básica) sino de productores/as de conocimiento (Brew, 2003; Healey, 2005; Jenkins, Healey y Setter 2007a; 2007b; Rangachari, 2010). Según un trabajo preliminar de Meo y Dabenigno (2015), este modelo contrasta con otra concepción del nexo docencia e investigación en el cual enseñantes e investigadores/as forman parte de diferentes comunidades con culturas y competencias diferenciadas y ámbitos de práctica separados; y donde, en consecuencia, las y los estudiantes no pueden ser acompañados en la experiencia de transitar prácticas donde sean posicionados en el lugar de investigadores/as en formación.

Mediante este trabajo, buscamos mostrar cómo esta propuesta fue percibida por una cohorte de estudiantes que recorrió los tres niveles de la materia sucesivamente, puesto que se asume que la planificación y diseño curricular son apuestas o hipótesis de trabajo cuya implementación curricular puede desarrollarse de modos diferentes y a veces discrepar entre las intenciones y los resultados. Recuperar la voz de las y los estudiantes permite, en esta clave, una de las vías de revisión de la propuesta de enseñanza.

En cuanto a las posibilidades de transferencia, esperamos que este trabajo puede constituirse como herramienta para nutrir el proceso de redefinición del plan de estudios recientemente emprendido desde la Carrera de Sociología de la UBA, a partir de examinar cómo la configuración actual del plan de estudios de la carrera de Sociología concibe las articulaciones entre las materias metodológicas y teóricas, y entre la formación metodológica de base (donde nuestra materia ocupa un lugar central) y su aplicación en los seminarios que se cursan en el tramo final de la carrera, como parte de la formación profesional aplicada.

## **2. Cómo enseñamos a investigar: secuencia didáctica integrada desde un modelo de docencia basado en investigación**

Nuestra cátedra se organiza en tres subequipos docentes que van rotando en sucesivos cuatrimestres del primer al tercer nivel de la materia con una misma cohorte de estudiantes que así es acompañada por el mismo plantel docente en su transición de Metodología I a Metodología II y de Metodología II a Metodología III. La organización por cohortes permite sumar al dictado más tradicional de clases y ejemplos de investigaciones sociológicas sobre construcción de proyectos, tipos de diseños, métodos y técnicas, la posibilidad de plantear y desarrollar una investigación a lo largo de los tres niveles de la materia donde se aplican los contenidos antes vistos a nivel conceptual en situaciones reales de indagación empírica, finalizando dos de los tres cuatrimestres con un Trabajo Práctico Aplicado (TPA) que involucra actividades de diseño de instrumentos, recolección, codificación y análisis de datos propios sobre una problemática común construida e indagada durante esos cuatrimestres. Las dos temáticas que nuestro equipo ha abordado desde 2010 a la fecha han sido las trayectorias y valoraciones de la profesión académica de científicos/as de Argentina y las percepciones de personas de clase media acerca de la corrupción en la esfera cotidiana.

A lo largo de los tres niveles de Metodología, los/as estudiantes no solo comprenden los componentes e interacciones de un diseño de investigación sino que participan de manera activa en las diferentes instancias de una investigación real sobre el tema propuesto: en Metodología I los/as estudiantes se abocan a la formulación de los objetivos de investigación, prosiguiendo con el desarrollo del componente cuantitativo del diseño de investigación en Metodología II y con el cualitativo, en Metodología III. En cada caso, se discute la selección de muestras, métodos y técnicas pertinentes en cada componente, se trabaja en la elaboración de los instrumentos de uso común y, luego de la recolección y producción de datos propios, se procede a la codificación y análisis escrito de los datos empíricos.

El propósito pedagógico del TPA es ofrecerles a las y los estudiantes un primer acercamiento práctico al proceso investigativo de las ciencias sociales con el fin de que desarrollen un *habitus investigativo*, es decir, un conjunto de habilidades y conocimientos acerca de cómo plantear y llevar a cabo una experiencia de investigación (Meo y Dabenigno, 2015). Los programas de las tres materias no solo

se proponen como objetivos la enseñanza de contenidos sino de habilidades y “saberes hacer”, que se adquieren durante la realización de prácticas investigativas (véase objetivos de los tres niveles de Metodología de la Investigación Social que figuran en negrita en el Cuadro 1).

**Cuadro 1. Objetivos de las asignaturas “Metodología y Técnicas de la Investigación social I, II y III”**

**NIVEL 1**

Se espera que los/as estudiantes:

1. comprendan las tareas y decisiones que implica llevar adelante una investigación social;
2. reconozcan los componentes del diseño de investigación y las relaciones entre ellos;
3. comprendan la importancia de la teoría en la definición de objetivos y metodologías de investigación;
4. **adquieran habilidades para plantear problemas y objetivos de investigación y para evaluar críticamente aquellos provenientes de investigaciones previas;**
5. **adquieran habilidades para proponer o evaluar estrategias metodológicas en función de objetivos de investigación planteados;**
6. comprendan las principales diferencias en los supuestos y en la dinámica del proceso de investigación en estudios cuantitativos y cualitativos; y
7. **participen en la formulación de objetivos, diseño metodológico y trabajo de campo preliminar del proyecto de investigación de cátedra que continuará durante Metodología II y III.**

**NIVEL 2**

Se espera que los/as estudiantes:

1. comprendan las relaciones entre la conceptualización teórica de los fenómenos, la delimitación del universo de estudio y la construcción de variables en el diseño cuantitativo de investigación,
2. **adquieran entrenamiento en la construcción de datos cuantitativos y en la aplicación de diferentes técnicas de análisis cuantitativo de datos, y**
3. **adquieran entrenamiento en la redacción de informes para la**

**comunicación escrita de los resultados de una investigación cuantitativa.**

**NIVEL 3**

Se espera que los/as estudiantes:

1. Reflexionen acerca del papel de la teoría en la investigación cualitativa y la relación entre el contexto conceptual, los propósitos, las preguntas de investigación y la estrategia metodológica en la investigación cualitativa.
2. Comprendan las principales potencialidades y limitaciones de las diferentes técnicas de producción de datos en el marco de la investigación cualitativa.
3. Evalúen la pertinencia de distintas modalidades de sistematización y análisis de datos y exploren sus posibilidades en investigaciones con variadas estrategias metodológicas.
4. **Adquirir experiencia en la aplicación de métodos y técnicas de indagación empírica y en el procesamiento y análisis de datos cualitativos a través de prácticas de investigación concretas en el marco de la cátedra.**

La concepción del TPA parte de un modelo de *docencia basada en investigación* [*research-based teaching*] (Griffiths, 2004), que busca promover la construcción paulatina de un habitus investigativo entre los/as estudiantes a partir de hacerlos asumir el rol de investigadores/as en formación y no solo de lectores reflexivos de resultados de investigación producidos por otros/as investigadores/as de mayor formación (Meo y Dabenigno, 2015).

En el primer nivel de la materia, en el que se realiza una introducción a la Metodología de la Investigación Social y se imparten conocimientos básicos vinculados a la estadística, el objeto analítico de la investigación de cátedra es abordado de manera introductoria. En esta materia, para el TPA, las y los estudiantes trabajan en la delimitación del problema, y la formulación de objetivos generales y específicos o la adaptación de objetivos de investigaciones precedentes del equipo de cátedra. En algunos cuatrimestres, hemos podido trabajar también en la construcción del marco teórico y la lectura de investigaciones con el fin de elaborar un estado de la cuestión.

En Metodología II, asignatura en la que se profundiza en los abordajes cuantitativos y en los conocimientos de Estadística aplicada a las ciencias sociales, el TPA se centra en la selección y aplicación de las técnicas estadísticas para abordar la problemática en cuestión.

Finalmente, en Metodología III, materia en la que se abordan los distintos enfoques, métodos y técnicas del paradigma cualitativo de investigación social, las y los estudiantes llevan a cabo un trabajo de campo en el que aplican algunas técnicas apropiadas a cada diseño de investigación (se han utilizado entrevistas, grupos focales o análisis de documentos en los diferentes proyectos de cátedra).

### **3. Un instrumento para la evaluación y la mejora: cuestionario en línea a estudiantes que finalizan cada cohorte**

Para evaluar la propuesta de enseñanza y la práctica docente, diseñamos un cuestionario en la plataforma *Google Forms [Formularios de Google]*. La razón fundamental por la que optamos por este tipo de encuesta fue la familiaridad de los/as estudiantes con el manejo de herramientas digitales y la velocidad para contar con resultados rápidamente de modo tal de llegar a tiempo de incorporar cambios y algunas sugerencias (luego revisadas y discutidas en el equipo docente) antes del inicio de la siguiente cohorte. Este insumo resultó además complementario de otros dispositivos de formación docente más habituales en nuestro medio como son las reuniones de cátedra y los seminarios de formación interna. Entendemos que la mirada de los estudiantes sobre la calidad de nuestra práctica docente es una herramienta que tiene que contribuir a la mejora, revisión y auto-reflexión, de modo articulado con otros dispositivos.

Este cuestionario recabó opiniones de las y los estudiantes sobre la materia cursada el último cuatrimestre, las tres materias evaluadas en conjunto y la relación entre Sociología e investigación.

La encuesta fue puesta a disposición una vez que se cerraron las notas finales, momento en el cual se solicitó por mail a los estudiantes que respondieran. La misma fue respondida voluntariamente por 19 de los/as 54 estudiantes (35%) que cursaron el último nivel de la asignatura. Esta tasa de respuesta no es desdeñable tratándose de un instrumento en línea y de respuesta voluntaria. El tiempo promedio que demandaba responder el cuestionario fue de 30 minutos.

El cuestionario incluyó preguntas abiertas y cerradas ordenadas en dos grandes bloques. En el primero, se exploraron percepciones sobre Metodología III y trayectorias de cursada de las tres Metodologías (diferenciando cátedras) entre todos/as los/as estudiantes. En el segundo bloque, solo se hicieron preguntas a quienes recorrieron con la cátedra la trayectoria completa de Metodología I a III en los tres cuatrimestres sucesivos. Los contenidos (variables) del primer bloque de la encuesta fueron:

- Valoración del aporte de las clases teóricas de Método III a la formación en investigación cualitativa
- Valoración del aporte de las clases prácticas de Método III a la formación en investigación cualitativa
- Valoración del aporte del TPA a la formación en investigación cualitativa
- Grado de acuerdo con la imbricación entre Sociología e Investigación
- Adecuación de la bibliografía a los contenidos de la materia
- Complejidad de la bibliografía
- Identificación de 3 aciertos y 3 desaciertos de la materia
- Reconocimiento de aprendizajes (contenidos y habilidades) en Metodología III.

Por su parte, indagamos entre aquellos/as que cursaron las tres asignaturas metodológicas de la carrera de sociología en nuestra cátedra acerca de:

- Reconocimiento de aprendizajes (contenidos y habilidades) en los tres niveles
- Grado de integración de contenidos y prácticas de los tres niveles
- Valoración de las actividades desarrolladas en cada una de las prácticas de investigación de los tres niveles (diseño de objetivos y TPA)
- Reconocimiento de la contribución de las tres materias a su formación como investigador/a social
- Expectativas de desempeño profesional futuro
- Aportes de las materias metodológicas para definir proyectos de futuro profesional
- La probabilidad de recomendar la cátedra a un/a compañero/a de la carrera que aún no haya cursado las asignaturas metodológicas
- La identificación de vacancias en el aprendizaje (temáticas no abordadas)
- Expectativas al comenzar Metodología I

- Grado de cumplimiento de dichas expectativas iniciales

A partir de un primer análisis de los resultados de la encuesta, pudimos realizar algunas modificaciones al programa de Metodología I que comenzamos a aplicar con la siguiente cohorte de estudiantes que comenzó en el segundo cuatrimestre de 2017. Más allá de estas finalidades “micro-institucionales” de mejora de la propuesta pedagógica que podrían quedar puertas adentro del equipo de cátedra, con esta ponencia pretendemos reflexionar sobre los modelos de formación en investigación social que hoy resultan posibles -en el marco de la estructura curricular de la carrera de Sociología de la UBA- y de aquellos otros que podrían enriquecer la actual forma de articular teoría y metodología de la investigación social y de enseñar a investigar a las nuevas generaciones de sociólogos/as en formación.

#### **4. Resultados en foco**

En esta ponencia nos centramos en analizar las respuestas que contribuyen a pensar cómo los/as estudiantes caracterizan la relación entre investigación y sociología, cómo evalúan la experiencia del TPA como una secuencia didáctica integrada al interior y entre los tres niveles de Metodología y la tracción de planes de futuro a partir de explorar qué posibilidades y desafíos de ir aprendiendo el “oficio” de sociólogo/a ofrecen las prácticas de investigación de la materia<sup>1</sup>.

##### **4.1. La sociología como disciplina empírica**

De los 19 encuestados que respondieron voluntariamente la encuesta en línea, 15 expresaron un grado de acuerdo alto o muy alto con la idea según la cual no es posible practicar la sociología sin una indagación empírica de las problemáticas bajo estudio.

En muchas respuestas abiertas a otras preguntas de la encuesta aparece también esta imbricación, por ejemplo, cuando los/as estudiantes refieren a su formación como sociólogos/as y equiparan esta figura a la de investigador/a social. Como

---

<sup>1</sup> Los resultados que califican el dictado de las clases teóricas, prácticas, el tipo de trayectoria de los y las estudiantes y la opinión sobre bibliografía no se recuperan en esta ponencia en tanto el foco está puesto en la instancia de la investigación de cátedra con prácticas secuenciales en los tres niveles de la materia.



expresó un estudiante: “el ejercicio de sociólogo está ligado en su totalidad en la investigación social”.

El contexto institucional de la carrera y de la cátedra resulta clave para entender este consenso. Por un lado, el perfil de egresado que figura en el plan de estudios de Sociología de UBA está fuertemente orientado hacia la investigación académica. Por otro, los y las docentes de nuestro equipo son a la vez investigadores/as y eso genera que los ejemplos traídos a clase muchas veces provengan de la propia práctica y así, estén “empapados” de teoría y asuman la relación insoslayable entre metodología y enfoques conceptuales. Desde la cátedra, se insiste una y otra vez en que hacer investigación es una amalgama entre manejo de herramientas y decisiones teóricas y metodológicas y que no se trata tan solo de una formación procedimental (Meo y Navarro, 2009). Las respuestas de los estudiantes muestran que este nexo es una asunción compartida.

Pese a que el perfil de egreso se proyecta en tareas vinculadas a la investigación sociológica, a la altura en que los estudiantes cursan las tres Metodologías es muy poco frecuente la participación de las y los estudiantes en experiencias de indagación empírica. En muchos casos, las prácticas de investigación impulsadas por las tres metodologías que forman parte del tronco de materias obligatorias son los primeros ejercicios de indagación desarrollados por los y las estudiantes; más adelante, las prácticas son desarrolladas con más foco y tiempos en los seminarios de investigación electivos que las y los estudiantes cursan en el tramo más avanzado de la carrera; o bien, las que se derivan de su incorporación a un equipo de investigación (como experiencia muchas veces simultánea a la cursada, pero que no siempre se acredita como parte de la formación práctica del tramo final de la carrera, donde se requieren 200 horas para la graduación).

#### **4.2. La experiencia del trabajo práctico integral y aplicado: formación en investigación e investigadores/as en formación**

Al solicitarles que indicaran de manera abierta tres aciertos de la materia, 9 de los 19 encuestados hicieron referencia, en primer lugar, a la realización del TPA y/o a la posibilidad de llevar a cabo una práctica pedagógica que fue, para la gran mayoría de ellos/as, su primer acercamiento a la investigación empírica. Varios/as de ellos/as valoraban la posibilidad de haber podido realizar el TPA en tanto lo concebían como

un insumo en su formación personal como investigadores/as. La respuesta espontánea pone en el centro de las valoraciones a la instancia de aprendizaje práctico del TPA.

Como anticipamos, la última cohorte de estudiantes indagó, en el marco del TPA, las percepciones legas sobre corrupción. Para ello, realizamos dos grupos focales moderados por docentes de la cátedra. Los participantes de los grupos fueron reclutados por los/as propios/as estudiantes de acuerdo a los criterios de inclusión acordados. En relación a esto, una de las preguntas de la encuesta solicitaba a los/as estudiantes que calificaran la experiencia de haber participado en esta práctica de investigación. De los/as 19 respondentes, 15 la consideraron “buena” o “muy buena”. En el siguiente cuadro, presentamos algunos argumentos expresados por los/as estudiantes respecto de su valoración del TPA. En términos generales, esta práctica de investigación fue valorada en tanto constituyó una instancia de aprendizaje profundo; brindó una oportunidad de formación en el oficio de sociólogo/a; permitió el despliegue de habilidades o “trucos del oficio” (Becker, 2011); y permitió integrar contenidos y conocimiento aplicado a una investigación colaborativa.

**Cuadro 2. Testimonios de estudiantes sobre la valoración del TPA**

El TPA fue la instancia de verdadero aprendizaje. Fue una puesta a prueba de si había comprendido qué implicaba investigar y cómo adquiriría esa investigación un carácter científico. Para mejorar: me hubiese gustado un mayor seguimiento del trabajo. Pienso que, en vez de haber clases puramente de consulta, debería ir presentándose el trabajo por partes de forma obligatoria, lo cual haría que lleve más dedicación, precisión y un mejor aprendizaje. Aún así, insisto, esta fue mi mayor instancia de aprendizaje y me parece que se le debería dar aún más relevancia que a los exámenes.

Aprendí a estructurar datos cualitativos de una muy buena manera, y como vincular teoría sustantiva con ellos. Aquello que se hablaba en Método I y parecía tan lejano finalmente sucedió.

Fue muy enriquecedora la experiencia de poner en práctica las

cuestiones que teóricamente veníamos trabajando. Sin embargo, creo que hubiese sido útil alguna práctica de codificación previa a la del TPA, porque resultó que nuestra primera experiencia de codificar.

Creo que sirvió mucho para tener noción de lo que es realizar una investigación, dada la seriedad de los contenidos y actividades.

Ayudo a bajar la teoría a la práctica. Tanto en cuanto la aplicación de cuestionarios/ grupos focales como en la redacción de informes

Considero que es buena porque contribuyó a saber poner en práctica una prueba piloto sobre lo que es la investigación ayudando a sacar dudas

Fue sumamente provechoso el proceso de codificación y análisis de datos cualitativos y también muy enriquecedora la experiencia del grupo focal. De todas formas, hubiera sido conveniente tener más tiempo para poder desarrollar el mismo.

El TPA es de lo que más valoro de la experiencia en Método. El contacto directo y en primera persona con lo que es trabajar con los datos e investigar es primordial.

Porque pude condensar muchos conocimientos acumulados hasta el momento.

Me encantó la experiencia de campo y la dimensión reflexiva que me permitió desarrollar. Me sirvió para definir que la etnografía es el método de la sociología en que más cómodo me siento y a cuyas investigaciones quiero dedicarme próximamente.

Fue buena porque se realizaron seguimiento de los avances de nuestras investigaciones, lo cual es muy importante para poder orientarse y

obviamente para poder entender de qué manera se hace una investigación. Aunque me hubiera gustado tener más tiempo para poder hacer la investigación y para poder tener muchas más correcciones por parte de los profesores.

El grupo focal propuesto tuvo sus complicaciones y no fue realizado en las mejores condiciones; no obstante esto, resultó una experiencia totalmente gratificante para nosotros como estudiantes poder aplicar una técnica que no es tan sencilla de labrar como otras -quizás, una entrevista semi-estructurada hubiera supuesto un menor esfuerzo, en especial del equipo docente- y que no es usual que tengamos la oportunidad de vivir en una materia obligatoria de la carrera.

Me pareció interesante y bastante didáctica, se aprendió y se vio en la práctica los conceptos aprendidos en las clases teóricas.

Porque pudimos poner en práctica gran parte de las herramientas y técnicas vistas en las clases.

Como observamos en el Cuadro 2, para algunos/as estudiantes, el TPA fue la instancia en la que lograron poner en práctica y comprender cabalmente aquello que habían aprendido de manera teórica. Tal como expresan, el desarrollo del trabajo de campo y la transcripción, codificación y análisis de los datos recabados a través de la técnica de grupos focales supuso un acercamiento directo o de primera mano a la investigación social.

Incluso en otras respuestas los/as estudiantes consideran que sería provechoso destinar mayor tiempo de cada cuatrimestre al TPA y privilegiarlo como instancia de evaluación. Esto permitiría un mayor involucramiento por parte de los/as estudiantes en el diseño de la investigación y la posibilidad de que el equipo docente despliegue mayores instancias de seguimiento de sus avances. Esta mirada reflexiva y crítica de los y las estudiantes es también una herramienta para la mejora. Se demanda a los docentes mayores tiempos, seguimientos, así como avanzar en el manejo de aplicaciones informáticas. Así, una habilidad necesaria para la práctica de

investigación resaltada en varios testimonios fue el manejo de *softwares* de análisis de datos (CAQDAS) cuantitativos (como el SPSS) y cualitativas (como el Atlas.ti). Esta demanda apareció en algunos casos como una cuenta pendiente de la materia (es decir, señalado como uno de sus desaciertos), pues en ese cuatrimestre apenas se había contado con tiempo suficiente para mostrar su funcionamiento, pero no para una efectiva integración para la producción del Trabajo Final (que se hizo con herramientas informáticas genéricas armando matrices y bancos de citas con planillas de cálculo y procesadores de texto) (Chernobilsky, 2006), En virtud de su creciente uso, las aplicaciones específicas resultan para los/as respondentes herramientas fundamentales para la investigación, tanto en el mundo académico como en el ámbito de la gestión gubernamental y la investigación de mercado. En tal sentido, los/as estudiantes consideran que el mayor tiempo que debería destinarse al TPA podría desarrollarse en el gabinete de computación. Ello permitiría avanzar en el trabajo grupal empleando las herramientas informáticas aludidas. Estas demandas condujeron a mayores tiempos de clase en gabinete y a la realización de los TPA con uso de herramientas informáticas específicas para el análisis cualitativo y cuantitativo en la siguiente cohorte de estudiantes, a asignar más tiempo al TPA y a repensar el tipo de evaluaciones escritas de modo complementario al TPA.

#### **4.3. Los trucos del oficio y los/as docentes como investigadores/as formados/as**

Desde la óptica de las y los estudiantes, el aprendizaje y la ejercitación en las habilidades de investigación constituye una “buena base para la iniciación profesional”. Se trasluce la idea -ciertamente extendida en nuestro ámbito- de que “a investigar se aprende investigando”. De allí que las y los estudiantes refieran que este “saber hacer” no se incorpora tanto mediante la transmisión de contenidos teóricos sino por otras vías como el análisis metodológico crítico de estudios empíricos que abordan objetos de estudio diversos (actividad que es desarrollada en las clases prácticas de nuestra asignatura), el relato de los docentes de sus propias experiencias de investigación y, fundamentalmente, a partir de la realización de prácticas de investigación en el marco del TPA. Como expresó un estudiante, “las habilidades se aprenden poniéndolas en práctica”.

En relación a las habilidades que caracterizan el oficio de investigador/a, una estudiante expresó que considera haber aprendido más “utilizando las técnicas

puestas en práctica en el TPA que leyendo los textos de teóricos [la bibliografía de las clases teóricas]”.

Sin duda, esta cita de la estudiante genera controversia y debate. Asumimos que la posibilidad de poner en práctica saberes supone la previa lectura y conocimiento de métodos y técnicas en general (en bibliografía metodológica) y en particular (en estudios concretos que las utilicen). Sin ese plafón, difícilmente se puedan tomar buenas decisiones de diseño. Se destaca cómo la cita anterior pone en relevancia otro aspecto: el alto involucramiento que despierta en los/as jóvenes estudiantes este tipo de aprendizaje basado en investigación.

Otro de los aspectos más valorados de la cursada de la cohorte 2016-2017 se vincula con el aprendizaje sobre las decisiones vinculadas con el diseño de investigación y los distintos métodos y técnicas de producción de datos a partir de la experiencia en investigación de los y las docentes, logrando la incorporación de *trucos del oficio*, como por ejemplo, recomendaciones para transcribir los grupos focales o para escribir las notas de campo ni bien finalizada la observación.

En este punto, varios/as estudiantes valoran como un hecho que facilita el aprendizaje de dichas habilidades que las y los docentes a cargo de las clases teóricas y prácticas tengan experiencia en investigación. Esta idea pone en evidencia la dificultad de desplegar un modelo de *docencia basada en investigación* sin un plantel docente que sea, a la vez, parte de la comunidad académica.

#### **4.4. La proyección a futuro como investigadores/as**

Cuando se consultó a los y las estudiantes sobre sus expectativas en relación al tronco metodológico de formación cuando comenzaron a cursar la primera asignatura, 6 de los/as 19 estudiantes expresaron que esperaban poder formarse en investigación social para poder desarrollar sus propias investigaciones empíricas en el futuro. La investigación era vista como una posibilidad solo por uno de cada 3 alumnos/as.

En cambio, al finalizar la materia el horizonte profesional aparece más próximo a las tareas de investigación. Hacia el final del cuestionario, introdujimos una pregunta de respuesta múltiple en la que les solicitamos que indicaran cuáles eran los desempeños profesionales que más les interesaban a futuro. Las tres respuestas que concentraron la mayor cantidad de menciones fueron: la investigación en organismos de gobierno (77%), la docencia universitaria (65%) y la investigación

académica (59%). No puede desatenderse que en el equipo docente hubiera investigadores con variados ámbitos de inscripción institucional: mientras algunos solo hacían investigación académica, otros solo hacían estudios en ámbitos de gobierno y algunos presentaban inserciones laborales mixtas. Esto sin duda, expandió los horizontes de futuro de los y las estudiantes, pues se ve que tanto la investigación académica como en otros ámbitos del Estado son las opciones más recurrentes.

A nuestro entender, esto puede interpretarse a la luz de la mentada orientación del perfil de egresado de la carrera de sociología, de la expansión de las posibilidades de desarrollar una carrera académica de largo plazo a partir del fortalecimiento del régimen de becas de posgrado y de la Carrera de Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) desde 2003 y de la experiencia en la materia que, como expresan los/as estudiantes en la encuesta, contribuyó a delinear planes de futuro nuevos, como fue el caso de hacer investigación en organismos de gobierno (inserción profesional de varios/as de los/as docentes de la asignatura). Concluimos esto ya que el 70% de los/as estudiantes que respondieron la encuesta afirmó que la cursada de los tres niveles de metodología había contribuido a definir mejor sus intereses profesionales como futuro/a sociólogo/a.

## **5. Integrando resultados**

Los y las estudiantes de Sociología de la Universidad de Buenos Aires tienen en común con los de muchos/as estudiantes de otros contextos una valoración positiva de las propuestas de enseñanza que los sitúan como activos productores de conocimiento y conciben como investigadores/as en formación.

En sintonía con lo dicho en este trabajo, Healey, Jordan, Pell y Short (2010:235) desarrollaron una investigación con estudio de casos y encuestas a estudiantes del Reino Unido donde concluyen que:

Muchos de los estudiantes que participan en la investigación perciben claros beneficios en aprender de docentes que hacen investigación, que sean además entusiastas y conocidos en su campo de desarrollo profesional. (...) También reconocieron que su conocimiento de la naturaleza de la investigación y el desarrollo de habilidades de investigación aumentaron mucho más cuando participaron activamente de la realización de proyectos

de investigación. Varios alumnos también percibieron beneficios para el empleo futuro a partir de su participación en actividades de investigación (traducción propia).

Las respuestas de la cohorte que finalizó el tercer curso de Metodología a mitad de 2017 refrendó esos elementos: valora que sus docentes sean investigadores/as, que tengan variadas inserciones institucionales, que se los convoque a hacer una investigación de cátedra, que hayan aprendido “trucos” y habilidades (y, más aún, demandan incluso redireccionar tiempos hacia el trabajo aplicado) y muestran que el pasaje por las tres materias contribuyó también a definir sus planes de futuro. Entre ellos/a. el nexo Sociología e Investigación (y por extensión, la imbricación teoría y metodología) es asumido como inherente a la disciplina, temas que en generaciones precedentes suscitaban fervientes discusiones.

No obstante, el planteo de la “docencia basada en investigación” es atractivo pero tiene sus límites cuando se lo enmarca en una materia obligatoria con contenidos mínimos que incluyen un repertorio bastante exhaustivo de métodos y técnicas a recorrer en tres cuatrimestres. Por eso, entendemos que si bien la experiencia del trabajo práctico integral y aplicado es fructífera tanto para los y las docentes como para los/as estudiantes cuya mirada reconstruye este trabajo, tiene obstáculos para ser expandida en las materias metodológicas que configuran el tramo inicial de la carrera. Hacer un ejercicio de investigación -aunque sea una simulación con fines pedagógicos- lleva mucho tiempo y demanda un compromiso alto del equipo docente y de los/as estudiantes en producir nuevos instrumentos, aplicarlos, procesarlos y analizar datos. Ese es el desafío de la enseñanza de la Metodología vista desde esta concepción de “docencia basada en investigación” y empotrada en ese punto inicial de la formación: puede ofrecer experiencias de investigación introductorias que resultan significativas y estimulantes para sus estudiantes, que generan un “habitus investigativo” y ponen en juego habilidades (trucos del oficio) de resolución de problemas de investigación, sin por ello poder obviar la necesaria inmersión en otros métodos y técnicas de investigación (más allá de los usados en el ejercicio de la investigación de cátedra).

El conocimiento de un amplio repertorio de metodologías es fundamental para investigar con libertad, y la experiencia de “poner manos a la obra” por primera vez



para muchos/as de los/as estudiantes es central para aprender el oficio. Por tanto, apostamos a transitar esta doble vía con sus desafíos, posibilidades y dilemas.

### **Referencias bibliográficas**

- Becker, H. (2011). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-273). Barcelona: Gedisa.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. En R. Barnett (Ed.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (pp. 67-78). London: McGraw Hill.
- Healey, M. y Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy.
- Healey, M., Jordan, F., Pell, B. y Short, C. (2010). The research-teaching nexus: a case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (2), 235-246.
- Jenkins, A., Healey, M. y Zetter, R. (2007a). Conceptual ways forward. En A. Jenkins, M. Healey y R. Zetter, *Linking Research and Teaching in Disciplines and Departments* (pp. 28-32). Nueva York: Higher Education Academy.
- Jenkins, A., Healey, M. y Zetter, R. (2007b). Valuing the teaching-research nexus. En A. Jenkins, M. Healey, M. y R. Zetter, *Linking Research and Teaching in Disciplines and Departments* (pp. 11-16). Nueva York: Higher Education Academy.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (1).

- Meo, A. y Navarro, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 17, 123-140.
- Rangachari, P. K. (2010). Teaching undergraduates the process of peer review: learning by doing. *Advances in Physiology Education*, 34, 137-144.
- Robertson, J. (2007). Beyond the 'research/teaching nexus': exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education*, 32 (5), 541-556.
- Turner, N., Wuetherick, B. y Healey, M. (2008). International perspectives on student awareness, experiences and perceptions of research: implications for academic developers in implementing research based teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 13 (3), 199-211.