

Enseñar Metodología de la Investigación Social en tiempos de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo

Alejandra Navarro

Valeria Dabenigno

Martín Güelman

Sebastián Lemos

Carolina Rossi

Dolores González

FCS. UBA

catedrasautu@gmail.com

Resumen

En este artículo compartimos las decisiones pedagógicas y las estrategias didácticas desarrolladas en el curso de Metodología de la Investigación Social III de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Esta materia se desarrolló en un contexto de educación remota de emergencia ante la suspensión de clases presenciales por la pandemia por COVID-19. Junto con la descripción de la propuesta pedagógica, analizamos la recepción que las diferentes estrategias tuvieron entre los/as estudiantes, así como el reconocimiento de habilidades adquiridas en su formación como jóvenes investigadores/as en Ciencias Sociales.

La revisión de actividades pensadas para la presencialidad y la rápida puesta en marcha de nuevas estrategias en una cursada incierta -donde el aislamiento social se iba prorrogando quincenalmente y los encuadres institucionales también iban variando- se fundó en enfoques conceptuales que el equipo venía trabajando, pero también sumó nuevas perspectivas. Así, se triangularon nociones de aprendizaje colaborativo y activo, «docencia basada en investigación», habitus investigativo y perspectivas de evaluación formativa.

El material empírico analizado proviene de materiales didácticos de la cátedra y de una encuesta en línea auto-administrada que fue aplicada a los/as estudiantes al finalizar la cursada, entre julio y agosto de 2020.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo - Aprendizaje activo - Docencia basada en investigación - Educación y TIC - Enseñanza de metodología de la investigación

Introducción

En este trabajo reflexionamos sobre nuestra experiencia del dictado de un curso de metodología de la investigación social de nivel universitario en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que implicó la suspensión de clases presenciales ante la pandemia por COVID-19. Ante la necesidad de implementar una *educación remota de emergencia* (UNICEF, 2020) revisamos las clásicas actividades presenciales y tuvimos que poner rápidamente en marcha nuevas estrategias en un escenario cam-

biente, donde el ASPO se iba prorrogando quincenalmente y con ello los encuadres institucionales de la universidad. Las nuevas propuestas didácticas se fundaron en las nociones de aprendizaje colaborativo y activo, «docencia basada en investigación», *habitus investigativo* y perspectivas de evaluación formativa. El objetivo de este trabajo es analizar reflexivamente las estrategias didácticas desarrolladas durante el primer cuatrimestre de 2020 y su recepción entre los/as estudiantes.

La evidencia empírica analizada proviene de materiales didácticos elaborados e implementados durante el cuatrimestre, tales como clases escritas, videos, guías, secuencias, entre otras, y de una encuesta a estudiantes, autoadministrada y en línea, que indaga la recepción de estas estrategias y su evaluación del curso de «Metodología y Técnicas de la Investigación Social III» (cátedra Ruth Sautu, carrera de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - UBA). Además, la encuesta buscó indagar qué aprendizajes teóricos-metodológicos y «saberes-hacer» en la investigación social reconocen los/as estudiantes, asumiendo que contribuirían a la formación de un «habitus investigativo», concebido como un conjunto de habilidades y conocimientos acerca de cómo plantear y llevar a cabo una investigación (Meo y Navarro, 2009; Meo y Dabenigno, 2015).

En esta última oportunidad, incorporamos un bloque referido a la evaluación de las estrategias didácticas que implementamos en reemplazo de las instancias presenciales. A su vez, en este contexto de educación remota, la encuesta nos permitió relevar la disponibilidad de equipamiento tecnológico y conectividad, sabiendo que estos constituyen condiciones de posibilidad de *implicación* de los/as estudiantes en una experiencia pedagógica activa y colaborativa (Chickering y Gamson, 1987; Bonwell y Eison, 1991; Prietto, 2006).

La necesidad de conocer cómo han recibido las nuevas herramientas didácticas implementadas responde a que, como postulan varios autores y autoras del campo de la educación, la planificación y el diseño curricular son apuestas o hipótesis de trabajo cuya *concreción curricular* no es lineal (Jackson, 1991; Terigi, 1999). Por eso, recuperar las voces de estudiantes resulta una vía privilegiada para revisar propuestas e introducir mejoras de cara a los próximos cuatrimestres, que probablemente sean, también, de educación remota.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, presentamos nuestro posicionamiento teórico respecto a qué entendemos por aprendizaje activo y colaborativo y por evaluación formativa. A continuación, destacamos las diversas estrategias didácticas implementadas en el cuatrimestre, así como la percepción de los/as estudiantes sobre esta experiencia educativa para lo cual recuperamos sus propias palabras. Cerramos el artículo reflexionando acerca del balance entre la propuesta y su concreción y valoración.

Propuesta pedagógica en tiempos de ASPO: nuevas estrategias didácticas y recepción entre estudiantes

Con información difusa y cambiante sobre el retorno a clases presenciales y con sucesivos anuncios oficiales de extensión del ASPO, fuimos modificando la propuesta de enseñanza de modo acompasado a esos escenarios, con el propósito de sostener el vínculo pedagógico con los/as estudiantes, evitando su deserción temprana. Para ello, priorizamos contenidos y ofrecimos estrategias innovadoras con tiempos más laxos que los de una cursada presencial¹. Antes de describir las estrategias utilizadas, presentamos algunas categorías teóricas desde las cuales pudimos repensar y diseñar las nuevas actividades.

El *aprendizaje activo* es un enfoque que busca superar la posición pasiva de los/as estudiantes en la escucha de una clase magistral, ubicándolos en situación de poner en juego habilidades para la resolución de ac-

¹ Si bien el inicio formal del cuatrimestre no presencial fue establecido por la Facultad de Ciencias Sociales el 1/06 y su culminación el 8/08, la cátedra comenzó el contacto y actividades ya desde el 18/03 (fecha de inicio original del cuatrimestre presencial previo al ASPO). El cuatrimestre finalizó el 15/07, siendo la cursada de 18 semanas, cuatro más de las que tiene clásicamente.

tividades y problemáticas planteadas, con el propósito de lograr su implicación y protagonismo en el aprendizaje (Prietto, 2006). Esta perspectiva promueve entre el estudiantado la «reflexión sobre las acciones que están llevando a cabo» (Bonwell y Eison, 1991, citado en Prietto, 2006: 174). Una vía para lograr tal implicación es proponer estrategias de *aprendizaje colaborativo* (Barkley, Cross y Major, 2007). Estas no sólo involucran el diseño de actividades grupales, sino la promoción de dinámicas de trabajo entre estudiantes donde prime la reflexión, el intercambio y la revisión entre pares.

Estas miradas interpelan, a su vez, a prácticas tradicionales de evaluaciones sumativas y convocan experiencias de evaluación formativa donde se busque que las producciones de los/as estudiantes permitan un abordaje dinámico de sus avances, que no solo sean insumos para el equipo docente, sino también para el alumnado (López Pastor, 2009). La *evaluación formativa* se nutre de diferentes instrumentos -carpetas, portafolios, presentaciones orales, diseño proyectos y borradores con avances- los cuales deben ser integrados en su análisis y brindar información a los/as estudiantes durante todo el proceso y no solo al final del mismo.

Haciendo confluír elementos de estas perspectivas, a continuación presentamos las estrategias didácticas desplegadas durante la cursada en: 1) la presentación teórica de contenidos, 2) la reflexión metodológica de investigaciones empíricas y 3) actividades para el desarrollo de una investigación de cátedra. En cada caso, examinamos su recepción entre los/as estudiantes recuperando extractos significativos de la encuesta.

1. Los contenidos de las «clases teóricas» de la modalidad presencial se presentaron mediante variadas estrategias didácticas con uso de diferentes TICs:

- A. Envío de clases escritas vía Campus Virtual de la Facultad
- B. Envío de presentaciones de diapositivas audiovisuales explicativas
- C. Clases sincrónicas de menor duración que las presenciales, que exigieron priorizar contenidos²
- D. Ejercicios de resolución grupal de situaciones problemáticas propias del oficio de sociólogo/a como cierre de las clases teóricas. Estas actividades se proponían lograr la implicación del alumnado y debían resolverse en planillas colaborativas, que luego eran revisadas y comentadas por el equipo docente, quedando disponibles para todos los grupo.

Respecto de estas cuatro estrategias implementadas, las valoraciones de los/as estudiantes fueron positivas. En su opinión, las clases asincrónicas (escritas o grabadas) facilitaron la estructuración del tiempo de estudio en un contexto de desorganización de sus rutinas y de confluencia de responsabilidades laborales y domésticas. El carácter asincrónico de las clases hizo posible su consulta diferida en el momento que les resultara más oportuno. Tal como afirman los/as estudiantes:

[Las clases escritas permitieron] asegurar la continuidad pedagógica en esta nueva virtualidad. El hecho de contar con teóricos grabados que, para mi caso particular de sostener una triple jornada laboral (estudiar, trabajar y militar) me han garantizado la presencialidad. Las clases escritas son exposiciones amenas y claras, y se pueden leer en cualquier momento, estaban muy bien armadas y resultan más fáciles y rápidas de leer.

En relación a las clases teóricas sincrónicas, la mayoría de los/as estudiantes señaló que esta estrategia era la más semejante a las clases presenciales.

Las clases sincrónicas permiten las preguntas de cierre de teóricos, y generan una interacción más fluida entre alumns y docentes. Es lo más parecido a una clase presencial.

Además, destacaron que las mismas habilitaron a hacer preguntas en el momento:

Las clases sincrónicas permiten hacer consultas y motivan más la cursada.

Otros/as manifestaron que con el transcurso del cuatrimestre y el reacomodamiento paulatino de sus rutinas, las clases sincrónicas los/as fueron «obligando a respetar un horario pautado, que ayuda a acomodar

² Esto implicó constatar previamente que los/as estudiantes dispusieron de computadora y conexión a Internet.

y organizar los tiempos -que suelen desordenarse y desestructurar durante la cuarentena- y también obligan a no atrasarse y estar ‘al día’ con los contenidos».

Finalmente, la mayoría de los/as estudiantes destacó que las actividades de resolución grupal de situaciones problemáticas como cierre de presentaciones de contenidos teóricos resultaron «necesarias y fundamentales» para encaminarse en el aprendizaje del oficio de investigador/a. También valoraron el acompañamiento docente en lo que para muchos/as significó el primer acercamiento a la realización de un informe de investigación, que derivó en curiosidad por «seguir incursionando en la investigación social».

Las preguntas de cierre de los teóricos me resultaron útiles para despejar dudas (mediante mis propias preguntas y las de los demás).

Aprendí mucho más haciendo los trabajos [refiere a preguntas de cierre] que leyendo la teoría.

2. La discusión metodológica de investigaciones (tarea propia de clases prácticas en instancias presenciales) no se realizó a través de encuentros sincrónicos, sino mediante guías de resolución grupal y colaborativa con las preguntas centrales de cada estudio, de menor extensión que en cuatrimestres presenciales. Estas eran luego revisadas y comentadas por los/as docentes, quienes además elaboraban y compartían un documento con las resoluciones de cada guía para enriquecer la retroalimentación colectiva.

Los/as estudiantes afirmaron que estas actividades les permitieron comprender, de manera más acabada, las características de la investigación social y «darle cuerpo» a los contenidos teórico-metodológicos presentados en la instancia de clases teóricas.

Es muy útil ver reflejado en investigaciones lo que aprendemos en los teóricos.

Es una forma muy didáctica de presentar la teoría y ver donde uno no está pisando firme. Las clases prácticas dan cuerpo a lo teórico.

La resolución de trabajos prácticos y de preguntas al final de los teóricos son instancias de participación activa y aprehensión de contenidos, que ayuda al seguimiento de la materia e incorporación de la teoría, y es un aporte muy valioso que los docentes lo corrijan.

Este relato destaca positivamente la tríada entre participación activa, seguimiento docente y devoluciones disponibles para todos/as.

3. El equipo de cátedra trabaja desde hace años en el desarrollo de un trabajo práctico aplicado (TPA). La organización por cohortes de nuestra cátedra³ permite el desarrollo de esta práctica investigativa a lo largo de las tres materias con un mismo tema de investigación. El TPA involucra plantear objetivos, diseñar instrumentos, trabajo de campo y analizar datos sobre un problema de investigación construido durante esos cuatrimestres que finalizan en la escritura de un informe como evaluación integradora de la materia. Así, el TPA promueve la construcción de un habitus investigativo entre estudiantes (Dabenigno y Güelman, 2018; 2019), a la vez que se funda en un enfoque de la «docencia universitaria basada en investigación». Este último concibe a los/as docentes como investigadores/as formados/as y a los/as estudiantes como investigadores/as en formación, quienes producen conocimiento y no solo aprenden de lo hecho por otros/as (Brew, 2003; Griffiths, 2004) Este testimonio evidencia cómo los estudiantes se implican como investigadores en formación:

El TPA permitió trabajar en un pre proyecto de investigación con posibilidad de publicación de una forma parecida a la de un equipo de investigación con seguimiento docente.

³ 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. De este modo, cada cohorte es acompañada por los mismos docentes desde Metodología I a Metodología III.

En contexto de educación remota también fue necesario repensar el TPA:

1. Se trabajó con datos secundarios producidos por la cohorte anterior de estudiantes, debido a la dificultad para generar datos primarios.
2. Se elaboró una secuencia didáctica de cinco semanas con tareas, tiempos y formas de entrega. Esta secuencia innovó en tres aspectos: a) solicitar grillado bibliográfico colaborativo sobre el tema sustantivo de investigación (la corrupción desde la perspectiva legal), b) avances de escritura de secciones del informe (problema, antecedentes y marco teórico); y c) exposición oral grupal en plenario, donde se simulaba una experiencia del campo profesional (un congreso científico) con presentación de resultados.
3. Se ofrecieron encuentros sincrónicos en formato taller para el abordaje de las actividades de la secuencia didáctica.

El desarrollo del TPA fue valorado por los/as estudiantes. En particular, destacaron la capacidad de interacción, el seguimiento personalizado que esta instancia habilitó y haber constituido una aproximación al oficio de sociólogo/a.

El TPA significó, para mí, una práctica de lo que podría llegar a ser mi trabajo en un futuro, por lo que resultó extremadamente útil.

Es la primera vez que tomo contacto práctico con la investigación cualitativa. Aprendí muchísimo del proceso en su totalidad. Quedan cosas para mejorar, pero como alguna vez nos dijeron ustedes, esto se va adquiriendo con la práctica.

Respecto de la secuencia didáctica, señalaron que permitió simular los pasos teóricos de una «investigación real» como el ordenamiento de sus tiempos de estudio durante el ASPO.

Permitió una división de cada etapa, que exigía su cumplimiento a término, lo cual era altamente provechoso para no atrasarse con la producción de la investigación, y que no se acumule todo el trabajo hacia el final. Además, cada instancia hizo a la comprensión y desarrollo de la investigación en cada una de sus partes.

Organizó mucho el trabajo grupal, con pautas que permitieron avanzar por etapas e ir ordenando el paso a paso del proceso creativo que requiere una investigación social.

Hasta aquí se ha evidenciado que cada una de las estrategias didácticas puestas en acción han logrado involucrar a los/as estudiantes de modo activo y colaborativo siendo estas valoradas en aportes específicos y diferenciales.

Antes de cursar Metodología I, no creí que fuera a conocer este lado de la disciplina desde el tronco obligatorio de materias, ni tampoco pensé que me gustaría tanto o que fuera tan importante. La materia derribó todos esos supuestos y me dio ganas de seguir incursionando en la investigación social.

Esto hace que pensemos en la complementariedad de estos distintos dispositivos pedagógicos y en cómo ellos, en conjunto, contribuyen a producir un habitus investigativo entre los/as estudiantes.

Reflexiones finales

El imperativo de desarrollar nuestra asignatura habitualmente presencial de un modo remoto obligó a redefinir la planificación general antes del ASPO. Este artículo reflexiona sobre cada una de ellas y ponemos a disposición las categorías conceptuales en las que se fundan.

Nuestro equipo de cátedra concibió que el vínculo pedagógico con los/as estudiantes durante el ASPO se lograría, no sólo estando cerca de sus posibilidades y tiempos, sino abordando de manera innovadora contenidos mediante actividades de aprendizaje activo. Se apostó al trabajo colaborativo mediante trabajos grupales, estrategias didácticas variadas y a la concreción de tareas investigativas propias del

ejercicio profesional para lograr implicarlos en el proceso de aprendizaje.

Las estrategias elaboradas por el equipo docente se fueron poniendo en diálogo con su recepción entre el estudiantado. Reconstruir su mirada nos permitió reflexionar sobre la propuesta de enseñanza de cara al próximo cuatrimestre que también será remoto.

Todas las estrategias tuvieron alta valoración, aún cuando se destacan aportes específicos de cada una. Las clases asincrónicas aparecieron como una «solución» para compatibilizar tiempos familiares, laborales y de estudio por la posibilidad de consulta diferida.

Las clases sincrónicas, por su parte, estimularon preguntas y consultas en tiempo real, hallando similitudes con los encuentros presenciales previos al ASPO.

Se destaca el análisis crítico de ejemplos de investigación donde participaron miembros de la cátedra y de otras/os investigadoras/es, como un modo de vincular contenidos teóricos expuestos con investigaciones reales.

Los testimonios reflejan también la valorización del acompañamiento docente en cada una de las instancias como una efectiva estrategia de retención e involucramiento estudiantil.

El desarrollo de la investigación de cátedra les permitió integrar conocimientos y poner en práctica habilidades propias de un investigador/a en formación y valorar esta contribución a su futura inserción profesional.

La implicación de los/as estudiantes se logró además con la preparación de presentaciones orales y escritas de sus avances de investigación simulando prácticas propias del oficio de exponer resultados en eventos académicos.

Como cierre, destacamos una vez más la fructífera complementariedad de las distintas estrategias de educación remota de emergencia, las cuales han favorecido procesos de aprendizaje activo y colaborativo, promoviendo la construcción de un habitus investigativo.

Referencias bibliográficas

- Bonwell, C., Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. The George Washington University.
- Barkley, E., Cross P., Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual del profesorado universitario*. Morata.
- Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1).
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, (3).
- Dabenigno, V., Güelman, M. (2018). La formación como investigadores de los y las estudiantes de Sociología: «habitus investigativo» en acción en la propuesta integrada de tres materias metodológicas. *VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* en Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Dabenigno, V., Güelman, M. (2019). Enseñando a investigar. Reflexiones sobre la práctica de formación de un habitus investigativo en el tronco metodológico de la carrera de Sociología (UBA). *XIII Jornadas de Sociología* en FSOE UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge Production and the Research-Teaching Nexus: The Case of the Built Environment Disciplines. *Studies in Higher education*, 29(6).
- Jackson, P. (1991): *La vida en las aulas*. Morata.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Bordón, 62(1).
- Meo, A., Dabenigno, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre so-

ciólogos/as en formación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1).
 Meo, A., 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.
 Prietto, R. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. Inclusão: pontos e contrapontos. En *Summus*, 187, 31-73.
 Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
 UNICEF (2020). *Prácticas educativas reinventadas: Orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contexto de emergencia. 5 desafíos, 5 propuestas*.

Alejandra Navarro

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Investigación en Ciencias Sociales y Dra. en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Profesora Titular de Metodología de la Investigación I y II de la carrera de Gestión Cultural del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA) y de la UNDAV.

Valeria Dabenigno

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo del Centro de Estudios Avanzados (UBA). Investigadora en la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación y en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesora Adjunta de «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA).

Martín Güelman

Licenciado y Profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales por el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y la Universidad Nacional de General Sarmiento. Doctor en Ciencias Sociales por la UBA. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Docente de «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA).

Sebastián Lemos

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Candidato a Magíster de la Maestría en Investigación en Ciencias Sociales, UBA. Docente de «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, Carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA) y en «Metodología de la investigación II», Cátedra Navarro, Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Integra el equipo de la Unidad de Información del Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación de la Nación.

Carolina Rossi

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Candidata a Magíster de la Maestría en Investigación en Ciencias Sociales UBA. Becaria UBACyT en el Instituto de Investigaciones «Gino Germani», Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ayudante de primera en «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, Carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA).

Dolores González

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Candidata a Magister de la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES). Auxiliar de investigación en el Instituto de Investigaciones «Gino Germani», Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ayudante de primera en «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, Carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA).