

# La flexibilidad del diseño de investigación: reflexiones acerca de los desafíos y oportunidades de investigar en/desde el aula



## Gabriela Vergara

gabrielavergara@unraf.edu.ar  
ORCID: 0000-0001-8078-1270

Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Magister en Ciencias Sociales con mención en metodología de la investigación (UNC). Licenciada en Sociología (UNVM). Investigadora adjunta de CONICET (Cconfinés-UNVM). Profesora Asociada regular en la Universidad Nacional de Rafaela. Directora y co-directora de proyectos de investigación radicados en UNRaf y UNVM. Publicaciones científicas referidas a trabajo, mujeres, sensibilidades y estructuración social. Pertenencia institucional: CONICET (Cconfinés); UNRaf, CIES

## Leandro Mullor

leandro.mullor@unraf.edu.ar  
ORCID: 0009-0007-8119-6234

Maestrando en Historia Social Argentina y Latinoamericana (UNR). Profesor de Historia (UNL). Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Universidad, Sociedad y Conocimientos en la carrera de Ingeniería en computación (UNRaf). Docente en instituciones secundarias y terciarias de la ciudad de Santa Fe. Integrante de proyectos de investigación de la UNRaf. Pertenencia institucional: UNRaf

## Natalia Marin

natalia.marin@unraf.edu.ar  
ORCID: 0009-0005-9814-4516

Maestranda en Historia Social Argentina y Latinoamericana (UNR). Profesora en Historia (UNL). Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Universidad, Sociedad y Conocimientos (UNRaf). Integrante de proyectos de investigación de la UNRaf. Pertenencia institucional: UNRaf

## Juliana Carpinetti

juliana.carpinetti@unraf.edu.ar  
ORCID: 0009-0006-0298-0649

Doctora en Ciencia Política (UNR). Doctora en Sociología (Universidad de París). Magister en Migraciones Internacionales,

**Resumen:** Este escrito reúne un conjunto de reflexiones respecto del proceso de producción de datos, desde obstáculos, desafíos y oportunidades identificados en torno a la implementación de la estrategia metodológica prevista. Para alcanzar este objetivo, seguimos la siguiente secuencia expositiva: en primer lugar, describimos las técnicas previstas y su forma de implementación junto con los obstáculos y cambios contextuales; en segundo lugar, damos cuenta de la reformulación del trabajo de campo y, finalmente en las Consideraciones Finales esbozamos posibles interpretaciones, entre ellas la falta de una problematización sobre la mediatización de las estrategias metodológicas y sus implicancias sobre la población a la que nos estábamos dirigiendo; también la vía de contacto utilizada para los grupos de discusión -formal y acorde a la universidad-, tal vez resultó lejana a sus dinámicas comunicacionales cotidianas. A la vez, nos ofrece algunas pistas acerca de otras de sus percepciones: en torno a la investigación científica en general, a esta investigación en particular, e incluso en torno a la institución a la que ingresaron, la Universidad a la que se va a estudiar, pero que demanda, interpela, pregunta.

**Palabras clave:** diseños flexibles - reflexiones - obstáculos - investigación en el aula - percepciones

**Abstract:** This writing brings together a set of reflections regarding the data production process, from obstacles, challenges and opportunities identified around the implementation of the planned methodological strategy. To achieve this objective, we develop the following expository sequence: first, we describe the planned

Fenómenos Migratorios y Transformaciones Sociales (Universidad Ca' Foscari de Venecia). Licenciada en Relaciones Internacionales (UNR). Becaria posdoctoral de CONICET (Centro de Investigación y Transferencia Rafaela -UNRaf/CONICET). Profesora Asociada en la Universidad Nacional de Rafaela. Directora y co-directora de proyectos de investigación radicados en UNRaf. Publicaciones científicas referidas a migraciones, su vínculo con el trabajo y las prácticas políticas de trabajadores inmigrantes  
Pertenencia institucional: UNRaf; CIT-Rafaela (UNRaf-CONICET)

**Antonela Barsotti**

antonela.barsotti@unraf.edu.ar  
ORCID: 0009-0003-8398-9618

Licenciada en Psicología (UCES-Rafaela). Diplomada en Psicología Sistémica (E.S.A y UFLO). Profesora de Nivel Primario (ISP N°2). Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Universidad, Sociedad y Conocimiento, en la Tecnicatura de Mecatrónica (UNRaf). Integrante de proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Rafaela. Doce  
Pertenencia institucional: UNRaf

techniques and their implementation method together with the obstacles and contextual changes; secondly, we give an account of the reformulation of the field work and, finally, in the Final Considerations we outline possible interpretations, among them the lack of a problematization on the mediatization of the methodological strategies and their implications on the population to which we were addressing; Also, the contact channel used for the discussion groups -formal and according to the university-, perhaps turned out to be far from their daily communication dynamics. At the same time, it offers us some clues about other of their perceptions: about scientific research in general, about this research in particular, and even about the institution they entered, the University to which they are going to study, but that demands us, challenges us, questions us.

**Key words:** flexible designs - reflections - obstacles - classroom-based research - perceptions

### Introducción

El proceso de enseñanza en el ingreso a la universidad es complejo en múltiples aspectos, en parte debido a la heterogeneidad de su población (estudiantes que egresan del secundario, estudiantes que vienen de otras trayectorias educativas universitarias no concluidas, no universitarias, personas que hace mucho no estudian, personas que trabajan y comienzan a estudiar, entre otros). Es aún más complejo cuando la enseñanza supone el conocimiento de la propia institución a la que ingresan, la universidad, y con ella, su historia y la historia contextual del país.

Desde la apertura de carreras de la Universidad Nacional de Rafaela en 2016, la materia denominada Universidad, Sociedad y Conocimientos, fue objeto de diversos cambios -desde la composición del programa, pasando por las condiciones de regularidad y promoción, hasta las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas en el aula-, a los fines de promover la aprehensión de contenidos en la población ingresante. Sin embargo, como docentes advertimos profundas dificultades en torno a la apropiación de los contenidos históricos, a las que se suman, cuando no, un cierto desinterés sobre los mismos. Esto puede deberse en parte al hecho de que, las propuestas formativas ofrecidas por la Universidad -centradas en la gestión de la información y el desarrollo tecnológico- se alejan bastante de las discusiones propias de las ciencias sociales en general y de la historia como disciplina en particular; como así también a características epocales y generacionales.

**Recibido:**

22/12/22

**Aceptado:**

24/04/23

Este estado de situación habilita la pregunta respecto de la pertinencia de las estrategias pedagógicas implementadas para la enseñanza de estos contenidos que enmarca el proyecto de investigación titulado “Percepciones del pasado en ingresantes de las carreras de la Universidad Nacional de Rafaela (2021-2022)” radicado en dicha universidad.

El interés por comprender las formas en que perciben el pasado, el presente, la historia, implicó diseñar una estrategia metodológica particular.

Este escrito reúne un conjunto de reflexiones respecto del proceso de producción de datos, desde obstáculos, desafíos y oportunidades identificados en torno a la implementación de la estrategia metodológica prevista. Para alcanzar este objetivo, seguimos la siguiente secuencia expositiva: en primer lugar, describimos las técnicas previstas y su forma de implementación junto con los obstáculos y cambios contextuales; en segundo lugar, damos cuenta de la reformulación del trabajo de campo y, finalmente en las Consideraciones Finales esbozamos posibles interpretaciones respecto de los factores que nos llevaron a modificar lo inicialmente previsto.

### **La estrategia metodológica inicial y los desafíos de su implementación**

La estrategia metodológica propuesta se organizó en tres fases: las dos primeras orientadas a la concreción de los objetivos específicos<sup>1</sup> 1, 2 y 3 y, la tercera al último. Durante la primera fase, planificamos la realización de grupos de discusión con estudiantes que hubieran ingresado a la universidad durante el año 2020. En la segunda, que se desarrollaría durante el primer cuatrimestre de 2021, establecimos la realización de etnografía virtual en el Campus Virtual de la universidad, en las aulas correspondientes a las diferentes comisiones de la materia. La tercera fase preveía al interior del grupo de docentes que conforman la cátedra, un proceso de investigación-acción a los fines de reflexionar sobre las posibles intervenciones pedagógicas a ser implementadas durante 2023 teniendo en cuenta la información previamente recabada y sistematizada.

Para el desarrollo de la propuesta metodológica inicial, tuvimos en cuenta los antecedentes académicos disponibles sobre percepciones de estudiantes universitarios en España, Colombia y Argentina. Rico y Fernández-Rodríguez (2013) recurrieron a narrativas biográficas para identificar percepciones en estudiantes universitarios sobre la evaluación. El estudio realizado en

Colombia por Arias-Gómez (2018) aborda el tema de la enseñanza de la historia reciente en relación con la percepción que tienen estudiantes universitarios sobre el pasado próximo de su nación a través de entrevistas, grupos focales y relatos de vida. Por último, la investigación desarrollada por Balduzzi (2011) sobre representaciones sociales sobre el saber, el conocimiento y el aprendizaje en estudiantes de las distintas carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) fue articulada a partir de la realización de entrevistas y observaciones.

También, influyó el hecho de que la investigación se planificara en el contexto de aislamiento social que sobrevino al COVID-19, por lo que en gran medida nos encaminamos hacia técnicas de producción de datos que pudieran implementarse de manera remota y sin la necesidad de compartir un mismo espacio físico.

De este modo, la estrategia metodológica inicialmente propuesta emergió como el resultado de este doble diálogo que fue a la vez conceptual -a partir de la interacción con las citadas investigaciones- y contextual -en tanto que atravesado por el marco de excepcionalidad que supuso la pandemia. La misma conectaba dos técnicas diferentes de producción de datos primarios: la realización de grupos de discusión con estudiantes, la observación no participante en el marco de una aproximación a la etnografía virtual y la puesta en marcha de una instancia de investigación-acción educativa con docentes de la cátedra.

### **Los Grupos de Discusión**

La organización de grupos focales o grupos de discusión presenta un conjunto de potencialidades en lo concerniente a la producción de datos, que se derivan de la interacción entre varias personas que esta técnica promueve. Tal como señala Gil Flores, los grupos de discusión,

*producen un tipo de datos que difícilmente podrían obtenerse por otros medios, ya que configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestados (1992, pp. 210).*

<sup>1</sup>Los objetivos específicos propuestos fueron: 1-Identificar esquemas de clasificación y organización entre pasado y presente; 2-Describir esquemas de clasificación y organización del pasado (cercano, lejano, que afecta, no afecta); 3-Interpretar las percepciones en términos de

género, edad, capital cultural. 4-Reflexionar en base a resultados obtenidos con docentes de la cátedra Universidad, Sociedad y Conocimientos en relación con las estrategias pedagógicas realizadas y, a realizar.

Por otra parte, favorece la recuperación de percepciones, motivaciones y usos del lenguaje; al tiempo que permite que, quienes participan de los mismos, reconsideren sus propias nociones y opiniones sobre la temática abordada y puedan expresarlas de una forma más clara.

Para implementar esta técnica en el marco de la investigación, diseñamos un muestreo inicial considerando para su composición las siguientes variables: edad, sexo, lugar de residencia, condición de actividad y carrera de pertenencia. Sin embargo, al momento de llevar adelante esta tarea surgieron los siguientes interrogantes: ¿cuántos grupos teníamos que hacer? ¿De cuántas personas? ¿Qué perfil de estudiantes necesitábamos para la conformación de grupos? ¿Cómo tenía que ser la homogeneidad/heterogeneidad en su composición? Decidimos organizar tantos grupos de discusión como segmentos de la población estudiantil queríamos relevar y consideramos que el tamaño óptimo de los mismos sería de ocho integrantes. En lo concerniente a su composición, decidimos atender a las consideraciones de Gil Flores (1992) quien afirma que es importante garantizar cierta homogeneidad al interior de los grupos, a los fines de que sus integrantes puedan expresarse con libertad y comodidad; así como también de evitar conflictos que puedan entorpecer la recolección de datos. Fue por ello que decidimos organizar los grupos de discusión considerando a la edad y la carrera a la que pertenecían como componente “homogéneo”, entendiendo a las variables sexo y desempeño académico como aquellas que garantizaban una cierta cuota de “heterogeneidad” al interior de los mismos.

La preeminencia de las dos primeras variables por encima de las segundas se explica por algunas hipótesis iniciales que orientaban nuestras indagaciones, referidas a la incidencia de factores generacionales y de intereses académicos, en la vinculación de la población estudiantil observada con los contenidos históricos de la materia. En función de ello, establecimos dos criterios de agrupación para la población objetivo. Por un lado, estudiantes menores de 21 años y mayores de 25, entendiendo que el primero de los grupos estaría conformado por estudiantes que egresaron recientemente del nivel medio; mientras que el segundo reuniría a personas que habían realizado desde entonces otras trayectorias vitales, laborales y formativas. Por el otro, agrupamos las carreras que se dictan en la universidad y que contemplan el CFG en sus planes de estudio entre aquellas de perfil tecnológico y no tecnológico. Entre las primeras, había siete carreras: las Licenciaturas en Bioinformática (BIO),

Agroinformática (AGRO), Gestión de la Tecnología (GT), Administración y Gestión de la Información (AGI) y Producción de Videojuegos (VJ); la Tecnicatura en Mecatrónica (MEC) y la Ingeniería en Computación (IC). Mientras que las carreras no tecnológicas incluyeron a las cuatro carreras restantes: las Licenciaturas en Relaciones del Trabajo (RT); Diseño Industrial (DI) y Medios Audiovisuales (MAD) y la Tecnicatura en Entrenamiento Deportivo (TUED).

Teniendo en cuenta estos elementos, se determinó la conformación de 4 grupos de discusión, tal como se muestra en el Cuadro 1:

**Cuadro 1.** Composición de grupos de discusión planificados

		CARRERAS	
EDAD	Menores de 21 años que cursan carreras tecnológicas - Grupo 1	Menores de 21 años que cursan carreras no tecnológicas - Grupo 2	
	Mayores de 25 años que cursan carreras tecnológicas - Grupo 3	Mayores de 25 años que cursan carreras no tecnológicas - Grupo 4	

**Fuente:** elaboración propia.

Decidimos también que convocaríamos exclusivamente a estudiantes que ya hubieran aprobado la materia, a modo de garantizar la mayor neutralidad posible en el marco de su participación. Y, para aportar heterogeneidad al interior de los mismos, estimamos necesario garantizar una participación equitativa por género (varones y mujeres) y por su condición de regularidad (estudiantes que durante la cursada hubieran obtenido resultados académicos diferentes sea como estudiantes libres, regulares y promocionales).

Al contrastar esa propuesta inicial, con las características del grupo de estudiantes con el que se desarrollaría la actividad, encontramos profundas dificultades para cubrir de manera equitativa todas las categorías previstas. Es por ello que conformamos inicialmente sólo dos de los cuatro grupos de discusión previstos: el Grupo 1 y 2.

El paso siguiente fue convocar a estudiantes que tuvieran interés en participar de los mencionados grupos de discusión. Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2021 utilizamos diferentes estrategias virtuales para cumplir con este cometido, pero ninguna de ellas propició los resultados esperados.

En primer lugar, enviamos una invitación a dieciséis estudiantes para participar en entrevistas grupales a

través del correo electrónico institucional de la docente responsable de la cátedra. En el mensaje se explicaba brevemente el proyecto y se solicitaban una serie de datos para corroborar la formación de los grupos de discusión. Como sólo se registraron dos respuestas favorables, se reenvió el mismo mensaje a través del servicio de mensajería del campus virtual de la universidad.

### **Texto de correo electrónico para contactar estudiantes**

ASUNTO: Invitación a participar en una entrevista grupal

*Hola (nombre de pila) ¿cómo estás?*

*Te escribo porque con un grupo de docentes de la cátedra de Universidad, Sociedad y Conocimientos, estamos llevando a cabo una investigación sobre las percepciones del pasado que tienen nuestros estudiantes. El objetivo es que sus resultados nos ayuden a repensar tanto la metodología como los materiales que usamos para el cursado de la materia.*

*Para desarrollar esta tarea, tenemos pensado realizar entrevistas grupales con estudiantes que ya aprobaron nuestra materia. Es por eso que te escribo para invitarte a participar en una de estas entrevistas.*

*Si estás de acuerdo en participar de esta iniciativa, te pido que por favor me respondas este mail, agregando los siguientes datos personales:*

*\*Año de nacimiento,*

*\*Carrera a la que te inscribiste.*

*\*Comisión en la que cursaste nuestra materia.*

*Una vez que recibamos tu correo te enviaremos mayor información al respecto.*

*Tené en cuenta que tu participación es muy importante ya que puede mejorar el cursado para estudiantes futuros.*

*Un saludo, [nombre de docente].*

Ante la falta de respuesta pensamos en dos estrategias consecutivas y complementarias de contacto. En primer lugar, decidimos invertir el orden de convocatoria invitando a la totalidad del grupo de estudiantes que habían cursado la materia en 2021 y no sólo a las personas seleccionadas en función de los criterios etarios y académicos arriba descritos. Esta nueva estrategia rindió sus frutos y se obtuvieron dos respuestas favorables adicionales.

En segundo lugar, integrantes del equipo de investigación, docentes de la materia, oficiamos de “contactadores” convocando a estudiantes que habían cursado la materia en la comisión que tuvieron a cargo. En este caso, el supuesto fue que la cercanía docente-estudiante serviría para potenciar la comunicación, a la vez de cumplir con el requisito de que no fuera la misma persona que llevaría adelante el grupo de discusión quien realizaba el contacto. Esto se llevó a cabo por correo electrónico y a través de Whatsapp, y solo una docente obtuvo una respuesta favorable, el resto nunca respondió.

La fecha establecida para la realización del primer grupo de discusión fue el 07 de diciembre. Dejamos el horario a confirmar en función de la disponibilidad de quienes habían aceptado participar, ofreciendo la posibilidad de elegir entre dos franjas horarias: mañana de 10 a 12 o tarde de 15 a 17. Finalmente se acordó su realización en la franja horaria de la tarde. Sin embargo, llegado el día, unas horas antes del horario previsto para la realización del encuentro, dos participantes nos avisaron que no podían asistir, por lo que debimos suspender la actividad. Consideramos que esto podría explicarse por ser un momento del año en el que el estudiantado se encuentra finalizando la cursada o rindiendo en mesas de exámenes. Por este motivo, decidimos posponer la actividad para el siguiente año académico.

No obstante, como última actividad, se intentó realizar una entrevista semiestructurada con una estudiante que había manifestado interés y disponibilidad. La fecha para la entrevista se propuso para el día martes 14 de diciembre. Sin embargo, no pudo concretarse, ya que la estudiante manifestó dificultades para poder reunirse y acabó por dejar de responder a los mensajes de la docente. De esta manera, terminamos el 2021 sin poder realizar ninguna de las actividades de producción de datos previstas en el proyecto original.

### **La etnografía virtual y la investigación-acción**

Decíamos más arriba que la estrategia de producción de datos primarios incluía, además de la realización de grupos de discusión con estudiantes, la observación no participante en el marco de una aproximación a la etnografía virtual y la realización de una instancia de investigación-acción educativa con docentes de la cátedra.

La primera, incluiría la implementación de una observación no participante, asumiendo una posición de exterioridad a las interacciones (Scribano, 2008) en instancias de videollamadas y actividades en las que se

identifiquen expresiones vinculadas con el pasado para identificar percepciones de estudiantes. Esto se realizaría especialmente en el marco del dictado de los contenidos correspondientes a la historia universitaria argentina contemplados en el programa de la asignatura.

En este marco, el Campus Virtual y las actividades desarrolladas de modo on-line, fuesen sincrónicas o asincrónicas, podían volverse una cultura y un artefacto cultural, en el que es posible desarrollar un trabajo etnográfico en las comunicaciones mediadas por ordenador (Hine, 2004), sin perder de vista las algunas premisas de la etnografía educativa en busca de conectar acción social significativa, entramado cultural y hegemonía (Busquets, 2000). Para el procesamiento de la información obtenida se utilizaría la codificación temática considerando como hipótesis que “en mundos sociales o grupos diferentes se pueden encontrar distintas visiones” (Flick, 2004:201). Esto se aplicaría inicialmente en función de la variable etaria, pero también considerando otras variables vinculadas con el capital cultural.

Por último, la estrategia metodológica contemplaba la realización de una aproximación al método de investigación-acción en la escuela, dado que como se orienta al análisis de situaciones sociales que pueden ser mejoradas, permite profundizar la comprensión del problema por parte de quien se desempeña como docente. Este método contribuye a comprender lo que sucede desde la perspectiva de sus protagonistas (Rodríguez Gómez, et al, 1999), en este caso, ingresantes a UNRaf.

Habíamos planificado implementar ambas técnicas de recolección de datos durante el dictado de la asignatura en el siguiente ciclo lectivo 2022. No obstante, como detallamos en el apartado que sigue, un conjunto de acontecimientos acabarían por generar una profunda redefinición de esa estrategia metodológica inicial.

### **Reformulación de la propuesta metodológica**

A comienzos del año 2022 decidimos reformular la estrategia metodológica inicial del proyecto. Esta decisión fue adoptada atendiendo tanto a las adversidades vivenciadas para la realización del trabajo de terreno anteriormente mencionadas, como a las transformaciones sociales acaecidas en términos contextuales desde el momento de la planificación de la investigación. Tal como sostienen Marradi, Archenti y Piovani (2007), el diseño estructurado y el emergente pueden ser considerados tipos ideales, dado que

*en la práctica no se puede concebir una investigación que- por más prolija y completamente planificada que esté- no exija decisiones posteriores mientras se va desarrollando, no presente situaciones imprevistas o demande del conocimiento personal y tácito de aquellos que la llevan adelante -en momentos insospechados- para que el proceso llegue a buen puerto (p.74).*

La flexibilización de las medidas de aislamiento se tradujo en el retorno a la presencialidad de las actividades académicas y el traslado de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el campus virtual hacia las aulas de la universidad. Esto, sumado a las dificultades registradas durante el intento de realización de GD para comprometer a estudiantes en la realización de actividades extraclases, nos condujo a tomar otras decisiones. En primer lugar, reestructurar el guión del GD en un protocolo con actividades para ser realizado de manera grupal en el aula, a fin de aproximarnos a sus percepciones del pasado. En segundo lugar, reemplazar la etnografía virtual por el desarrollo de actividades de observación participante durante el dictado de las clases destinadas al abordaje de contenidos históricos, en contexto de vuelta a la presencialidad.

En cuanto a la reestructuración del guión del GD, en el mes de marzo, antes de comenzar con las clases en las que se desarrollan contenidos históricos elaboramos un conjunto de ejercicios reflexivos impresos en un formulario con preguntas y espacios para responder, que nos permitieran identificar formas de organizar el pasado, sus valoraciones acerca del pasado, la historia. Las mismas se desarrollaron al interior de una muestra conformada por seis de diecisiete comisiones que cursan sus carreras de manera presencial: 3 pertenecientes a carreras con perfil tecnológico (Ingeniería en Computación, Tecnicatura en Mecatrónica y Administración y Gestión de la Información) y las 3 restantes pertenecientes a carreras con un perfil más cercano a las ciencias sociales: dos comisiones correspondientes a la Licenciatura en Relaciones del Trabajo y una de la Licenciatura en Medios Audiovisuales y Digitales.

La dinámica se realizó el 30 de marzo de 2022 y para ello dividimos las comisiones en grupos de cuatro personas. Consideramos que se trataba de un número pertinente a los fines de controlar la proximidad entre estudiantes, evitando la necesidad de gritar y de disminuir la tendencia grupal de multiplicar la conversación entre subgrupos conformados por participantes próximos en el espacio. Para la conformación de los

equipos de trabajo tuvimos en cuenta dos criterios. En primer lugar, una división por edad, entre quienes habían nacido antes del 2000 por un lado y, después de ese año por otro, lo que nos permitió garantizar cierta homogeneidad generacional entre sus integrantes. En segundo lugar, tratamos de integrar los grupos equitativamente entre varones y mujeres. Esto último fue casi imposible en el caso de algunas disciplinas ampliamente masculinizadas como en el caso de Mecatrónica.

Para esta instancia se desarrollaron dos ejes de trabajo: un eje amplio para pensar la relación tiempo pasado-presente - futuro y la historia; y otro más específico centrado en la enseñanza y el aprendizaje de la historia como disciplina.

Distribuimos cuatro hojas con las consignas a cada grupo, con espacio suficiente para que trabajaran sobre la misma. La dinámica propuesta para el abordaje de los ejes contempló en ambos casos la utilización de algún recurso sensibilizador -tales como citas, memes y refranes populares- seguido de una batería de preguntas para interpelar dicho material. No hubo tiempo asignado para la puesta en común porque el objetivo fue que la discusión se diera al interior de los grupos de trabajo. Si bien este material aún no ha sido analizado, un dato interesante surgido durante el desarrollo de la actividad fue que los refranes seleccionados por el equipo docente no resultaron significativos para la mayoría del estudiantado<sup>2</sup>. La mayoría de las personas que integraban los grupos, desconocían estas expresiones, así como también los contextos comunicativos en los cuales se empleaban. Esto nos ofrece un primer indicio respecto del hiato existente entre las percepciones del pasado de estudiantes y docentes, aspecto que hasta entonces no había sido considerado por centralizar la atención de manera exclusiva en el primero de estos grupos.

Las actividades de observación participante (Vergara, 2013), en copresencia física, en las aulas del edificio de la universidad tuvieron lugar durante la clase del 27 de abril, que fue una de las tres destinadas al desarrollo de contenidos de historia argentina. Se realizaron en las comisiones de Medios Audiovisuales, Tecnicatura en Mecatrónica, Licenciatura en Administración y Gestión de la Información, Ingeniería en Computación, y Tecnicatura en Entrenamiento Deportivo. En un archivo de acceso compartido, docentes que se encontraban a cargo de las respectivas comisiones fueron recabando sus propias percepciones respecto de la manera en que sus estudiantes respondían a las temáticas abordadas. Para ello repararon en expresiones verbales y actitudi-

nales, motivaciones e intereses, entre otros. Si bien el material obtenido por esta vía no es voluminoso -dado que mientras registraban lo sucedido en el aula, se daba clase de manera simultánea- y aún no ha sido analizado, entendemos que cuenta con un amplio potencial explicativo respecto de los objetivos de la investigación.

Simultáneamente creímos que sería oportuno organizar grupos de discusión al interior del equipo docente una vez concluido el dictado de los contenidos históricos. Organizamos dos GD de manera virtual a mediados de mayo, una vez que se habían terminado de desarrollar los contenidos históricos de la materia. Propusimos dos horarios distintos, conformándose los grupos en función de la disponibilidad horaria del cuerpo de docentes de la cátedra. Cada uno de esos grupos estuvo coordinado por una de las docentes a cargo del proyecto de investigación y contó con dos docentes adicionales que oficiaron de “observadores”.

Para trabajar durante los mismos se plantearon 5 interrogantes a modo de disparadores:

1. Sobre la enseñanza de la disciplina en general: a. *¿Cómo se enseña la historia?* b. *¿Qué piensan de las formas habituales de enseñar la historia?*
2. Sobre sus propias prácticas de enseñanza: a. *¿Qué piensan ustedes cuando planifican sus clases de historia?*
3. Sobre la relación de estudiantes con la historia: a. *¿Qué piensan estudiantes universitarios sobre la historia?* (expresiones verbales, actitudes en el aula, etc)
4. Sobre la relación de estudiantes con la historia en el marco de actividades áulicas: a. *¿Qué pasó en las aulas ante las dinámicas propuestas para trabajar fichas o técnicas?* b. *¿Qué reacciones hubo?*

La duración aproximada de ambos grupos fue de dos horas y media. De la desgrabación de los mismos se obtuvo un documento de más de 30 páginas que aún no ha sido analizado.

Desde el mes de setiembre de 2022, decidimos insistir en una estrategia que nos permitiera acercarnos a las percepciones de estudiantes a partir de sus propias voces. Intentamos nuevamente realizar un GD, convo-

<sup>2</sup>Concretamente detectamos dificultades con la frase: “Con el diario del lunes todos somos Gardel”, tanto porque no sabían quién fue Gardel, como así también por no comprender la primera parte de la frase.

cando a estudiantes de la Licenciatura en Relaciones del Trabajo, que cursan en el segundo cuatrimestre con una de las docentes del equipo de investigación. Se realizó una invitación durante la clase presencial pidiendo que al finalizar la misma se acercaran quienes tuvieran interés en participar y, ante la falta de respuesta, se intentó posteriormente una invitación personalizada y presencial, bajo el supuesto de que esto podría incrementar las posibilidades de una efectiva participación. Dado que volvimos a tener respuestas aisladas que no permitían realizar el GD, decidimos concretar entrevistas en profundidad, cuyo guión fue elaborado siguiendo los ejes principales de la actividad grupal que se concretó en el mes de marzo. Al momento de realización de este escrito, pudimos entrevistar a tres estudiantes.

En síntesis, los cambios propuestos en la estrategia metodológica a partir del 2022, nos permitieron sobreponernos a las dificultades enfrentadas en el año precedente para avanzar en la realización del trabajo de campo, que nos permita alcanzar nuestros objetivos de investigación.

### Consideraciones finales

El acceso al campo de estudio (expresión más apropiada que la de entrada, la cual de cuenta de la existencia de límites claramente marcados entre un adentro/afuera) supone dos aspectos: cómo lograr contactarnos con el campo a investigar y lograr la cooperación de informantes y, cómo posicionarnos qua personas que investigamos en el mismo. Si bien no hay recetas preestablecidas no es un aspecto menor y que no puede ser reducido ni a una cuestión técnica o psicológica. Más aún, los intentos fallidos de acceder al campo se vuelven acontecimientos críticos que ameritan su análisis (Wolff, 2004).

Considerando otros aspectos, acceder al campo puede implicar contar con la aceptación de autoridades de una institución o bien, con la colaboración de porteros si se hace en campo abierto (Flick, 2015).

En línea con esto, podemos indicar que estando en el campo como docentes, no pudimos acceder a él como personas que investigan, lo cual resulta una paradoja. Y en este sentido, las reacciones de inmunidad frente a la investigación que menciona Wolff, anteriormente citado, las sentimos doblemente de parte de quienes, ingresando a la institución como estudiantes, no permitieron que accediéramos a sus formas de ver y organizar el tiempo. Tampoco reajustando y modificando las técnicas de producción de información, las vías de comunicación, las formas de contacto. Modificaciones

que además se inscribieron en un inesperado contexto de pandemia y post-pandemia, durante la cual el aislamiento social obligó a la mediatización tecnológica de esa búsqueda que desplegamos en el terreno y que, en el caso de técnicas cualitativas como las que pensamos inicialmente, suponen el encuentro con quien participa de la investigación. Un ejemplo claro de estos procesos de mediatización ha sido el uso de aplicaciones de mensajería móvil como Whatsapp para realizar entrevistas en profundidad (Peccoud, 2021).

En el caso particular de nuestra investigación, se trató de un proyecto pensado y gestado en pleno confinamiento. Es por ello que la mediatización tecnológica de ese espacio de encuentro no nos tomó por sorpresa. Sin embargo, eso no es suficiente para afirmar que nos encontró con todas las respuestas a la mano. Por el contrario, asumimos que uno de los errores metodológicos que cometimos y que podría explicar al menos en parte el fracaso de nuestra convocatoria a estudiantes para participar de grupos de discusión, ha sido el de no problematizar suficientemente esa mediatización y sus implicancias sobre la población a la que nos estábamos dirigiendo. En otras palabras: si como docentes, trasladamos nuestra práctica desde el aula al aula virtual; confiamos en que esa misma lógica de conversión funcionaría para convertir al terreno en terreno virtual. Esta respuesta automática y poco reflexiva no nos permitió ponderar los efectos de la mediatización tecnológica sobre la población bajo estudio en lo concerniente, por ejemplo, a la facilitación de la desconexión de vínculos que ésta habilita y que va desde las “cámaras apagadas” en las clases por videollamada, pasando por la “clavada de visto” a un mensaje de Whatsapp hasta la no respuesta a un correo electrónico.

Por otro lado, la vía de contacto utilizada para convocar a su participación en los GD, si bien formal y acorde a la institución a la que pertenecemos, tal vez resultó lejana a sus dinámicas comunicacionales cotidianas (en términos de su extensión, su lenguaje, su estructura, etc) e incluso incomprensible. A esto se suma el hecho de que, en tanto ingresantes, poco conocen de la vida universitaria y que en el caso particular de los años de pandemia, ni siquiera conocían el edificio de la universidad.

No obstante, el recorrido en el que tratamos infructuosamente de conocer las percepciones del pasado y los esquemas de clasificación acerca del modo en que este grupo de estudiantes se vinculan con el tiempo, nos ofrece algunas pistas acerca de otras de sus percepciones: en torno a la investigación científica en general (desco-



nocimiento, desinterés) y a esta investigación en particular (sospecha, sentirse evaluados/as desde la materia que cursaron, conocer qué aprendieron y que no) e incluso en torno a la institución a la ingresaron, la Universidad a la que se va a estudiar, pero que demanda, interpela, pregunta. Esto no es menor si además se tienen en cuenta que existen otras encuestas y trabajo de campo que podrían haber saturado la población bajo estudio.

Estas percepciones operan a modo de supuestos de anticipación de sentido y su consideración nos permitirá repensar no sólo las técnicas que utilicemos en etapas posteriores, sino también las vías y las formas de comunicarlas.

## Referencias bibliográficas

ARCHENTI, N. (2007). “Focus group y otras formas de entrevista grupal”, en Alberto Marradi, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: EMECE, pp.279-290.

ARIAS-GÓMEZ, D. (2018) “El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios”. *Folios*, núm. 47, pp. 215-226.

BALDUZZI, M. M. (2011) “Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 21, junio, 2011, pp. 183-218. Busquets, 2000

FLICK, U. (2015) *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: MORATA.

GIL FLORES, J. (1992) “La Metodología de investigación mediante grupos de discusión”. Dpto. Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E. Universidad de Sevilla.

HINE, C. (2004) *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.

MARRADI, A., ARCHENTI, N. Y PIOVANI, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: EMECE

PECCOUD, Catalina, (2021) “Investigar en tiempos de aislamiento social. Decisiones metodológicas en una investigación en curso”, *Anuario Digital de Investigación Educativa*. Número 4. pp.112-117.

RICOY, M.C. y FERNÁNDEZ-RODRIGUEZ, J. (2013) “La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación. Estudio de caso”. *Educación XXI*, vol. 16, núm. 2, 2013, pp. 321-341.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

SCRIBANO, A. (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo

WOLFF, S. (2004) “Ways into the Field and their Variants”, in Uwe Flick, Ernst von Kardorff and Ines Steinke (edits.), *A companion to qualitative research*. London: Sage, pp.195-202.