

**EL PROCESO DE
ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LOS
MÉTODOS DE
INVESTIGACIÓN SOCIAL
EN UN CONTEXTO DE
VULNERABILIDAD
ECONÓMICA, SOCIAL Y
CULTURAL**

Un estudio desde las carreras de la facultad de Ciencias Sociales de la UC Temuco

**SOCIAL RESEARCH
METHODS: RESEARCHING
LEARNING AND
TEACHING IN ECONOMIC,
SOCIAL AND CULTURAL
VULNERABILITY
CONTEXTS**

A study made on Social Science Faculty programs at UC Temuco



**Claudio
Escobedo
Seguel**

Docente del Departamento de Sociología y Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco, Chile

**Eduardo
Arteaga
Viveros**

Docente del Departamento de Sociología y Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN

Desde las ciencias pedagógicas se ha discutido el círculo de la enseñanza y aprendizaje desde distintos paradigmas educativos: conductista, constructivista, positivista, entre otros. En esta área, la discusión avanza significativamente en nuevos debates y reflexiones sobre el rol del profesor y del estudiante respecto del proceso de formación del conocimiento. Al contrario, desde las Ciencias Sociales el debate sobre cómo enseña el docente universitario y de qué manera aprende el estudiante, recién se ha instalado sólo en las últimas dos décadas. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los métodos de investigación social desde la mirada de los docentes y de los estudiantes, tomando como caso de estudio la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco; institución que está inserta en un contexto local y regional vulnerable, con estudiantes portadores de un bajo capital social, económico y cultural. A partir de la triangulación entre métodos, se obtuvo que los académicos utilizan distintas estrategias para la enseñanza con el fin de solventar las carencias de origen de los alumnos, siendo valoradas positivamente por estos últimos. Como discusión se plantea la relevancia de realizar estudios en contextos similares para las Ciencias Sociales.

Palabras clave

Metodología; Enseñanza; Aprendizaje; Docentes y Estudiantes.

ABSTRACT

In pedagogical sciences, the cycle of teaching and learning has been argued from different educational paradigms: behaviorist, constructivist, and positivist, among others. Hence, in this field discussions have progressed significantly leading onto further debates and reflections regarding the role of the teacher and the student in the process of knowledge formation. However, only in the last two decades a social sciences perspective concerning University teachers' methods of teaching and student's processes in learning, has been installed. This study aims to characterize the social research methods of teaching and learning from the teachers' and students' perspective, taking as a case study the Faculty of Social Sciences of the Catholic University of Temuco. An institution inserted in a vulnerable local and regional context, with students of low social, economic and cultural capital. From a between methods triangulation it was obtained that scholars use different teaching strategies in order to address the students' shortcomings, being positively valued by the latter. Then arises the relevance of realizing studies in similar contexts for social sciences.

Key words

Methodology; Teaching; Learning; Teachers and Students

1. Introducción

1.1. Presentación del estudio

El presente estudio tuvo como principal objetivo caracterizar la didáctica de la enseñanza – aprendizaje de los métodos de investigación en las disciplinas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco, institución que está inserta en la región de La Araucanía, Chile. En este sentido, la investigación buscó responder a la interrogante sobre la función y rol que asume el docente de Ciencias Sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los métodos de investigación, particularmente en contextos social y económicamente vulnerables, con estudiantes que presentan en general un bajo capital cultural.

El estudio considera que el aprendizaje de métodos de investigación es fundamental en la formación de los profesionales del ámbito de las Ciencias Sociales. Justamente, los perfiles de egreso de las facultades señalan la importancia y la necesidad de formar profesionales capaces de diseñar, proponer y evaluar propuestas de estudios y confección de investigaciones con impacto en el sistema social.

El trabajo se desarrolló con los docentes y los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco. Se utilizó la triangulación entre métodos, cuyo fin es el uso combinado de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación del objeto de estudio. Por ello se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a los profesores y cuestionarios de tipo encuesta a los estudiantes de 2º a 5º año de cada una de las disciplinas del área. El estudio, por lo tanto, analizó la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación desde la mirada de los académicos y de los estudiantes de la facultad.

Los principales resultados de la investigación indican, por un lado, que los académicos utilizan distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes en la asignatura, en algunos casos con apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para ciertas fases del proceso investigativo como son la recolección bibliográfica inicial y posteriormente el análisis de los datos obtenidos en la fase de levantamiento de la información; por otro, que la percepción de los estudiantes es favorable respecto de su aprendizaje en la asignatura para aplicarlo una vez que obtienen el grado. Es decir, consideran que han adquirido las competencias necesarias en metodología de la investigación para su uso particular en el campo profesional de cada una de las disciplinas que han estudiado.

Como conclusión se enfatiza la importancia del desarrollo de una discusión sobre la didáctica de la enseñanza y aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales, con el fin de mejorar los procesos de formación académica y profesional de los estudiantes.

1.2. La didáctica de la enseñanza-aprendizaje

La didáctica¹ de la enseñanza–aprendizaje ha sido redefinida en las últimas décadas en el contexto internacional del marco para las buenas prácticas pedagógicas en el logro de aprendizajes significativos. La didáctica por sí misma es aquella ciencia pedagógica referida a la metodología de la enseñanza que imparte el docente en el aula de clases (Herrán, 2011; Salinas, 2013). La didáctica enfatiza la consideración

¹ La Didáctica General es “aquella ciencia...que ayuda a redefinir la enseñanza para el aprendizaje formativo, explica y propone orientaciones científicas para los problemas didácticos y el cambio docente, la educación del alumno de todos los niveles educativos y la formación pedagógica aplicada del profesor, orientada en última instancia a la mejora social” (Herrán, 2011, p.1).

del docente como un profesional de la mediación y la dinamización del aprendizaje, un sujeto activo, y al estudiante, como un sujeto creativo de su formación integral en el aprendizaje para el desempeño de sus competencias en el futuro (Tobón, Pimienta & García, 2010).

En términos generales la didáctica da cuenta de la capacidad del ser humano y de nuestras sociedades de transmitir sus conocimientos y experiencias a otros, lo cual, en definitiva, le ha dado la capacidad de aprender y enseñar. El enseñar en su sentido más amplio significa preparar, educar, instruir para la vida y el trabajo; mientras que el aprender se considera el proceso de construcción y reconstrucción de los saberes sobre cosas, objetos, fenómenos, por parte de los sujetos quienes adquieren no sólo formas de conocimientos, sino que también valores, actitudes, manera de comportamiento, etc. La enseñanza y el aprendizaje se constituyen a partir de una unidad que es didáctica y, a su vez, dialéctica, siendo procesos no antagónicos sino complementarios (Klingler & Valdillo, 1997; Gallego, 1999; Mazarío, 2006).

Los autores han definido la enseñanza y aprendizaje como un fenómeno requerido para la continuidad social, económica y cultural de las sociedades, cuyo principal objetivo es la generación de un cambio que es de la ignorancia al saber, de la reconstrucción de nuevos caminos a partir de lo previamente conocido. Sociológicamente se trata de un proceso social y cultural, a través del cual se comparten significados con sentido entre individuos en una interacción social (Schütz, 2003; Blumer, 1982).

Por otro lado, este proceso complejo de enseñanza y aprendizaje ha sido reflexionado por algunos autores en la última década, en el ámbito de la Educación Superior, en especial en las instituciones universitarias a partir del progresivo uso de

las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La enseñanza en la universidad, tradicionalmente, se ha centrado en un modelo didáctico y metodológico centrado en el docente, con un énfasis en la transmisión de conocimientos y su posterior reproducción de parte de los alumnos. La reciente introducción masiva de las TIC, ha obligado a repensar en la función del docente y de los estudiantes en el aula de clases. En este sentido no cabe duda que las TIC juegan y jugarán un papel significativo en la enseñanza y aprendizaje, por las posibilidades que ofrecen: comunicación, almacenamiento e intercambio de información, generación de grupos virtuales de aprendizaje, entre otros (Cabero, López & Jaén, 2012). Algunos autores han llamado a la adaptación de las universidades al nuevo contexto que de las TIC en el proceso didáctico de los campos virtuales y de los grupos de aprendizaje, con el nombre de Universidad 2.0 (Cabero & Martín, 2011; Huffaker, 2005; Carnoy, 2004).

Con la inducción de las TIC en el sistema universitario, entonces, nos encontramos frente a un replanteamiento del binomio enseñanza/aprendizaje y de una nueva conceptualización acerca del rol activo del docente y del rol pasivo –hasta ahora- que había desempeñado el estudiante en el contexto de transmisión de conocimientos. Actualmente se discute que la enseñanza debe tener como principal función el desarrollo del pensamiento creador de los estudiantes, el uso de sus conocimientos previos de los mismos para desarrollar sus habilidades críticas, así como orientar su búsqueda de información relevante en las plataformas de información del internet. En este sentido, la enseñanza en el contexto actual busca y tiene como objetivo socializar en el estudiante un aprendizaje basado en la recepción crítica y en el descubrimiento selectivo (autónomo).

Entre los diversos ámbitos de estudio que se discuten en las Ciencias Sociales se encuentran aquellas que tratan sobre la enseñanza de los cursos de metodología de la investigación, en el rol del docente en la enseñanza de ésta y en el uso que hacen los estudiantes a partir de lo aprendido. Discutamos a continuación lo que se ha escrito principalmente en los estudios e investigaciones sobre el tema.

1.3. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación social

Según Rodríguez (2008) y Gugliano & Robertt (2010) las asignaturas de metodología en general constituyen un espacio fundamental para la inserción de los jóvenes en la exploración científica, para lo cual una didáctica de las metodologías de la investigación debería considerar, en la estructura de los cursos en las Ciencias Sociales, tanto la enseñanza de las metodologías como la práctica – o prácticas – misma de la investigación. Generalmente, destacan los autores mencionados, estos aspectos están disociados el uno del otro en dos o más asignaturas temáticas, así como la separación clásica entre cursos que tratan exclusivamente sobre métodos cualitativos y otros sobre métodos cuantitativos.

Para Barriga & Henríquez (2004; 2005) la pedagogía utilizada para el aprendizaje de la investigación social debe considerar 4 grandes áreas relacionadas con las opciones laborales del futuro profesional de las Ciencias Sociales: la academia, el sector privado, el sector público y el ejercicio libre de la profesión. Los autores plantean que en cada una de estos ámbitos la investigación social puede ser uno o él elemento más importante del quehacer profesional. Su propuesta indica que fundamentalmente la enseñanza de las metodologías de la investigación en las

Ciencias Sociales refleja una visión anacrónica en el aprendizaje mediante el siguiente binomio: el docente entrega los conocimientos y el alumno los recoge y asume. Tal visión, a juicio de los autores, debería ser replanteada a partir de una pedagogía de construcción y generación de conocimiento de partes de los alumnos con ayuda del profesor. El remplazo de la aproximación técnica por una artesanal, es decir, minimizando el aprendizaje de las reglas de los procedimientos investigativos, por una visión que enfatiza el cómo se hace investigación en la práctica.

En este sentido se destaca que el alumno, más que un conjunto de herramientas, lo que necesita es una actitud artesanal, en el sentido de una aplicación cuidadosa del saber hacer. En el plano de la investigación social esto se entiende como la práctica del hacer de la metodología en proyectos y estudios aplicados y con la actitud de tratar de realizar una buena investigación del área de interés. En otras palabras, destacan que el quehacer docente en Ciencias Sociales se debe reformular para presentarle al alumno no las reglas de cómo hacer investigación sino más bien presentarle las experiencias concretas de cómo se ha hecho investigación o el mismo lo ha realizado en la práctica (Barriga & Henríquez, 2003)

Por otro lado, los estudios sobre la enseñanza de la metodología de la investigación son relativamente escasos y se concentran principalmente en explorar experiencias en núcleos universitarios. Tal es el caso de las investigaciones realizadas por Laplacette, Vignau & Suarez (2009); Pagani & Odorizzi (2010); Díaz-de-Rada (2010); Rizo (2012); y, Celina, Cantora & Habichayn (2014). En general estos estudios presentan las experiencias de los docentes de las asignaturas de metodología en el aula de clases, en donde se señala las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de entregar sus propuestas de investigación, entre las que se encuentran:

- a) la elaboración de un marco teórico;
- b) la contextualización de problemáticas que puedan ser abordadas mediante un diseño cuantitativo;
- c) la delimitación de un problema de interés;
- d) la formulación de los objetivos;
- e) la dificultad de transformar los conceptos teóricos en variables e indicadores empíricamente observables y comparables;
- f) la elaboración de un instrumento que tenga permita medir lo que realmente se está estudiando.

Se ha destacado la importancia de reflexionar en torno al lugar que ocupa la metodología de la investigación en el contexto de la malla curricular o plan de estudios y en la estructura propia del campo disciplinar en el que están inmersos los estudiantes. Específicamente, entre las investigaciones que han abordado de las representaciones sociales y los esquemas interpretativos de los alumnos sobre la investigación social y la epistemología de su enseñanza se encuentran los estudios de casos realizados por Tasso (1999); Gandia & Scribano (2003); Scribano, Gandia & Magallanes (2005) & Canto (2009). Según los estudios, uno de los principales problemas que enfrenta el docente de metodología de la investigación es, por un lado, el dominio de los distintos niveles del contenido y, por otro, las dificultades que presentan los estudiantes para apropiarse de estos. Epistemológicamente, la explicación para comprender las dificultades mencionadas tiene relación con la conceptualización que se tiene tanto de la enseñanza como del aprendizaje de las metodologías de la investigación, las cuales tienen un punto de origen en el método científico. Esto ha generado una serie de interpretaciones erróneas que ha hecho más complejo su entendimiento.

2. Objetivos

Este trabajo parte de la base de la importancia del desarrollo de una discusión sobre la didáctica de la enseñanza y aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales; por ello, la investigación tuvo objetivo principal:

- Caracterizar la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de los métodos y técnicas de investigación social en las disciplinas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco, desde la mirada de los docentes y estudiantes que se encuentran en el área.

De este modo los objetivos específicos planteados en el estudio fueron los siguientes:

- Describir y explorar las percepciones de los docentes sobre la didáctica de la enseñanza en los estudiantes de la Facultad, en la asignatura de métodos y técnicas de investigación social.
- Describir y explorar las percepciones de los estudiantes sobre la didáctica del aprendizaje, en la asignatura de métodos y técnicas de investigación social.

Como se observará en los resultados obtenidos, el estudio busca constituir un aporte y un soporte a la docencia universitaria en la medida que permite obtener información sobre el papel del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los métodos de investigación así como en la didáctica pedagógica utilizada para el aprendizaje de éstos en los estudiantes, contribuyendo a determinar cuáles son o deberían ser los recursos pedagógicos útiles y relevantes en el proceso académico de la asignatura en particular, sobre todo con estudiantes provenientes de contextos vulnerables de capital social, cultural y económico.

3. Metodología

3.1. Metodología del estudio

Se utilizó una triangulación metodológica que combinó las distintas estrategias de recolección y de análisis de la información, cuantitativos y cualitativos, para responder a los objetivos planteados en la investigación. La unidad de análisis fueron los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco.

3.2. Instrumentos y selección de casos

En primer lugar, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a los docentes de metodología de la facultad de la institución. El muestreo de casos, por lo tanto, fue de tipo intencional y consideró a los entrevistados de las siguientes carreras²:

- Antropología
- Ciencia Política
- Sociología
- Trabajo Social

Se entrevistó a la mayoría de los docentes que realizan los cursos de metodología. El total de entrevistados fue de 8 académicos que cuenta con la experiencia de haber realizado cursos de investigación desde las asignaturas de introducción a los métodos hasta los que pertenecen al desarrollo de tesis en pre-grado.

² Las carreras correspondientes a Administración Pública y Psicología fueron omitidas del estudio porque son de reciente fundación en la Facultad de Ciencias Sociales de la UC – Temuco.

En segundo lugar, se aplicaron encuestas a los estudiantes de la facultad, pertenecientes a cada una de las carreras y que se encuentran entre el segundo y quinto año de carrera. Los estudiantes de primer año no fueron considerados en el proceso de recolección porque en la facultad no se realizan cursos de metodología en el primer semestre del año 1.

Para la selección de casos se empleó un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional. El tamaño de la muestra estratificada se obtuvo operando algebraicamente sobre la ecuación que relaciona el error máximo admisible con el nivel de confianza y el error típico (Vivanco, 2006; Cochran, 1995).

Para el cálculo de la muestra, se trabajó con un error máximo admisible del 5% y un nivel de confianza del 95%. Como desconocíamos la varianza de los estratos, por la ausencia de estudios similares, se asumió una varianza alta de 0,25. La cantidad de casos seleccionados fue de 171 casos repartidos entre las carreras mencionadas según el tamaño y criterio proporcional de cada una de ellas.

3.3. Procedimiento de análisis

En el caso del material proveniente de las entrevistas se realizó un análisis de contenido cualitativo hermenéutico (Krippendorff, 1990; Cáceres, 2003). La codificación fue realizada según los siguientes ejes temáticos emergentes en el proceso de análisis: obstáculos y facilitadores de la enseñanza en metodología; uso de

las TIC en la enseñanza de la metodología; y, didáctica en la enseñanza del proceso de investigación. El proceso de análisis se compuso de las siguientes etapas:

- a) Lectura del material recolectado
- b) Definición de los ejes temáticos
- c) Revisión de las categorías emergentes
- d) Selección de las citas de cada categoría
- e) Interpretación de los resultados

El análisis de contenido tuvo por objeto explorar y analizar los discursos contenidos en las entrevistas realizadas a los académicos sobre la enseñanza-aprendizaje de la metodología, en función de los ejes temáticos definidos en el proceso mismo de análisis (Andréu, 2001; Andréu & Pérez, 2009).

En el caso del material cuantitativo proveniente de las encuestas, el proceso de análisis de datos se compuso de las siguientes etapas:

- a) Generación de la matriz de datos
- b) Tabulación de los datos
- c) Depuración de la información
- d) Análisis de fiabilidad del instrumento
- e) Construcción de indicadores compuestos a partir de los ítems
- f) Elaboración de tablas de resultados

Una vez obtenida las respuestas de los estudiantes se procedió al análisis de la fiabilidad de la escala, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 1

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,940	43

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, el índice del instrumento es de un 0,94 lo cual significa que presenta una alta fiabilidad (Briones, 2003). La aplicación de la encuesta a los estudiantes tuvo como fin explorar y analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre la enseñanza y aprendizaje del proceso de investigación social.

4. Contenido

4.1. Académicos

4.1.1. Categoría de análisis: *obstáculos y facilitadores de la enseñanza-aprendizaje*

Sobre los obstáculos propios de la enseñanza de la metodología, los docentes señalan, en primer lugar, que es complicado para los estudiantes pensar en un problema social como problema de investigación; es decir, la problematización de un objeto de estudio que sea relevante en el campo de las Ciencias Sociales. Esta dificultad tiene relación, según los docentes, con la carencia de un pensamiento crítico de los estudiantes, así como la organización de los contenidos de metodología de la malla curricular de las carreras:

El principal tiene que ver con introducir una nueva forma de pensar, es pensar con el problema social que muchas veces vienen los chicos en un

problema de investigación. Y ese paso de transformar un problema social en un problema de investigación es difícil y requiere mucho trabajo, mucha práctica. El gran problema con el que uno se encuentra en la práctica de la enseñanza es que muchas veces ese proceso debiera ser un poco más largo, es decir un curso e introducción a los métodos, a mi juicio, lo único que debería sustentar es la idea de cómo poder problematizar adecuadamente un problema social en uno de investigación... (Entrevistado N°1).

A juicio de los profesores, el proceso de aprendizaje de la formulación de una propuesta y su correspondiente problematización es la más compleja dentro del proceso de investigación, y por lo tanto la que presenta mayores problemas en los estudiantes.

Por ello, los académicos mencionan, en segundo lugar, algunos de los principales obstáculos en la enseñanza de la metodología y que tiene relación con falta de infraestructura de la institución, la preparación de los estudiantes, el lugar donde están situados los cursos en la malla curricular y los prejuicios que estos presentan en una primera instancia respecto de los contenidos metodológicos. El primero dice referencia a la falta de espacios de aprendizaje adecuados para la práctica de la investigación social básica y aplicada; el segundo, a las condiciones de entrada del estudiante, esto es, el bajo capital social y cultural de los jóvenes que ingresan a estudiar algunas de las carreras de la facultad; el tercero, a la ubicación de los cursos de metodología en el programa curricular; y, el cuarto, a los prejuicios que tienen los contenidos de la asignatura como la reticencia a los números, el mito de que la estadístico es una herramienta de control.

El principal obstáculo para enseñar metodología tiene que ver con la preparación de los estudiantes así como la ubicación de los cursos en la malla...el otro punto tiene que ver con los prejuicios...tienen cierta reticencia en algunos casos por la sospecha de poca científicidad cuando trabaja en actividades más cualitativas; y por otro lado, cuando el problema de la reticencia a los números...el otro problema tiene que ver con los problemas de base que tienen los estudiantes...como la disposición a ser sistemáticos y que no todos los estudiantes lo tienen...en pregrado... (Entrevistado 2).

Algunos plantean que los primeros cursos de metodología deberían estar orientados a la instalación de una capacidad de pensar el problema social como un problema de investigación. De esta manera, otro de los grandes problemas es el tiempo disponible para la enseñanza de los métodos.

Principalmente la falta de una base cognitiva – analítica y la carencia de una base matemática de los estudiantes son obstáculos por los cuales los profesores deben enfrentar para la enseñanza de los contenidos. Hay un fuerte problema de autodisciplina, que también interfiere en la enseñanza de la metodología. Así, una de las principales dificultades de los estudiantes es la falta de hábitos de lectura y la débil base que presentan en matemáticas y álgebra. Esto último se evidencia en la fase de análisis de la información, les cuesta establecer la vinculación entre ésta y la aplicación práctica con apoyo de software especializado.

Por otro lado, los académicos explican que una mejor ubicación de los cursos de metodología en la malla curricular ayudaría a los estudiantes a desarrollar una mayor capacidad sistemática. A esto se suma que los alumnos en general presentan

prejuicios respecto de la práctica de la investigación, sobre todo cuantitativa y que, a juicio de los entrevistados, está en estrecha relación con la débil base matemáticamente que presentan (condiciones de entrada).

Por último, de las principales dificultades que están presentes en la enseñanza de la metodología tiene relación con la infraestructura de la Universidad. Es decir, los laboratorios son espacios limitados y reducidos en número, lo que perjudica la docencia en cada una de las carreras. Inclusive, el trabajo de Atlas.ti, SPSS y de otros programas especializados, resulta complejo por la falta de licencia de algunos de ellos en los computadores.

En términos de la infraestructura de la universidad, el problema más grande es el acceso a los laboratorios. Yo tengo cursos grandes y los laboratorios son chicos...Por otro lado, hoy en día, la principal dificultad que tienen los estudiantes en general es la falta de manejo de bases de datos...(Entrevistado 3).

Lo que dificulta el manejo de los estudiantes con las bases de datos, ya sean bibliográficas o las que emergen del proceso de recolección durante la investigación.

De los facilitadores propios de la enseñanza de la metodología, los entrevistados señalan principalmente lo siguiente:

Lo que más me gusta de los chicos es que tienen ideas interesantes. Puede que no lleguen a cuajar bien los proyectos en términos metodológicos, pero tienen la capacidad de pensar en problemas interesantes en ciertas áreas... y eso hay que pulirlo... (Entrevistado 4)

Es decir, los docentes enfatizan la capacidad que tienen los estudiantes para formular y presentar ideas potenciales de investigación, interesantes y originales. En este sentido presentan habilidades en el planteamiento de temáticas en los campos género, comunidades indígenas, ruralidad, educación, entre otros.

En general, los docentes tienen la expectativa que, al finalizar los cursos de metodología, los estudiantes logren definir un problema de investigación adecuadamente, que logren fundamentar ese problema de investigación y que logren realizar búsquedas eficientes de bibliografía y bases de datos, así como una adecuada selección de casos. La siguiente expectativa está relacionada con la identificación de la diversidad de métodos de investigación, que no da lo mismo el uso de cualquier método y que éste está ya contenido en la elaboración del problema. Y, por último, que logren proponer una estrategia metodológica propia del estudio que desean realizar.

4.1.2. Categoría de análisis: *el uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje*

Del rol de las TIC en la enseñanza de la metodología, los docentes señalan los siguientes aspectos:

Hay una cosa interesante de las TIC; las TIC permiten el trabajo colaborativo sin la necesidad de la presencia física, permite la inmediatez, bien ocupada...se me transforma en una estrategia que me facilita el trabajo... y además entregan herramientas para los estudiantes. Las TIC funcionan en la medida que las personas hagan un uso consciente y útil de ellas (Entrevistado 4).

Cualquier enseñanza en metodología implica TIC. Por mucho que tú enseñes metodología, a problematizar y a generar tú hipótesis, siempre invariablemente en algún método vas a tener que utilizar invariablemente alguna herramienta TIC; en este caso las TIC son herramientas cuantitativas y cualitativas... (Entrevistado 5).

Para algunos docentes la generación de aprendizajes significativos es muy difícil con las TIC en asignaturas estrictamente teóricas. En este tipo de contenidos, hay elementos más importantes como la discusión en profundidad de los autores. Una de las bases de la teoría es que sepan discutir. En ese caso, el aporte de las TIC es bajo, a diferencia de las clases de metodología donde se hace fundamental el uso de éstas sobre todo en laboratorio, tanto en la formulación de la propuesta como en el diseño y análisis de resultados.

No sé si exista la evidencia de que las TIC hayan funcionado dentro del proceso de aprendizaje de la metodología...yo creo que han facilitado procesos de enseñanza en el aula, ha facilitado el acceso de la información, de una manera más visual que es igual de importante, a los alumnos a diferencia de lo que pasaba antes. Ahora, si eso ha tenido repercusión en que las formas de aprendizaje sean más eficientes que antes, no estoy muy claro. (Entrevistado 1).

De este modo las TIC han facilitado procesos de enseñanza en el aula, el acceso a la información, Abriendo las posibilidades de comunicación entre docente y estudiante; sin embargo, las TIC tomadas aisladamente no funcionan en el proceso de enseñanza. Las TIC constituyen un apoyo para la innovación, son útiles y tienen prestaciones útiles. Sin embargo, no las consideran fundamental para mejorar el

proceso de enseñanza de la metodología. Por otro lado, los académicos entrevistados destacan que son herramientas interesantes en la medida que constituyen un apoyo sobre todo en áreas donde los docentes no presentan una formación pedagógica.

Me gusta usar las TIC en mis clases, son una herramienta, pero no son la base del conocimiento...las TIC son un facilitador, facilitan un continuum de enseñanza...donde uno puede conectarse y seguir impartiendo el contenido que desea enseñar. (Entrevistado 6).

En los trabajos de tesis que realizo con los estudiantes, hago las revisiones y correcciones por medio de google drive, de manera online. (Entrevistado 3).

El desafío de la Universidad en el ámbito de las TIC tiene que ver con mejorar su infraestructura tecnológica. Mientras tanto, el desafío que tienen los estudiantes es aprender el segundo uso de las tecnologías: aquel que facilita sus aprendizajes y que determina sus destrezas profesionales. El primer uso corresponde a la entretención en redes sociales.

Yo creo que las TIC son fundamental hoy en día...cuando hablamos del acceso, son herramientas que nos permite no sólo aprender, sino que también compartir nuestros propios aprendizajes, y que pueden servir en cierto modo como espacios de democratización que no son por sí mismas, sino en el uso que se les da. (Entrevistado 7).

Por último, para los docentes entrevistados las TIC responden a espacios de democratización; es decir, facilitan el acceso y la comunicación del profesor con los estudiantes. De esta manera las brechas no se dan en los espacios de uso, sino en la

forma que se utilizan estas herramientas. Bajo este punto de vista, los académicos deberían aprender las tendencias en el uso de las TIC no solo en metodología sino en general, para posteriormente socializarlo con los estudiantes.

4.1.3. Categoría de análisis: *didáctica de la enseñanza-aprendizaje del proceso de investigación*

De la didáctica de la enseñanza en métodos de investigación, los docentes señalan las siguientes estrategias de aprendizaje:

En primer lugar, para la construcción del problema de investigación, utilizan el fichaje para que los alumnos describan los objetivos y métodos de las publicaciones que revisan.

Una de las primeras cosas que yo hago en los ramos introductorios de investigación es que comiencen a leer investigación de cualquier tipo, que lean la estructura y las formas de escribir en ciencia, en el ámbito científico...que aprendan a identificar y evaluar un escrito científico de otro que no lo es (Entrevistado 4).

Para la enseñanza de la pregunta de la investigación, algunos muestran enunciados de investigación para la identificación de un problema social y su posterior transformación en un proyecto de investigación.

Lo que yo hago, cuando empezamos con esta noción de problema social y problema de investigación, es llevar o generar durante una parte importante del semestre temáticas de investigación y que vayamos

desarrollando cómo esa temática de investigación, como se puede transformar ese problema social en un problema de investigación. Generalmente lo que hacemos, en laboratorio, es revisar enunciados de investigación y vamos construyendo juntos la problemática de estudio. (Entrevistado 1).

De esta manera se realiza la enseñanza del proceso de investigación por etapas a lo largo de las asignaturas de metodología. Señalan que la formulación de una propuesta de investigación es muy difícil de internalizar en los estudiantes por sus condiciones sociales y culturales de entrada.

Algunos académicos emplean el uso de mapas conceptuales con apoyo de TIC (software) de tal modo de comprobar si el estudiante ha logrado formular un problema de investigación de manera que pueda conectar y relacionar sus hipótesis con sus objetivos y preguntas iniciales dentro del proceso de generación del conocimiento. Dicho de otra, si es capaz de expresar de manera sintética y clara su propuesta de estudio.

Yo utilizo el mapa conceptual con apoyo de software (CMAP)...si tú hipótesis es clara y parsimoniosa, tú deberías ser capaz de dibujar, de buscar sus factores y sus interrelaciones que existen dentro de su formulación de investigación y de su hipótesis (Entrevistado 5).

Entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se busca enseñar a los estudiantes que aprendan a realizar fichajes de los documentos bibliográficos que revisan y extraen de revistas especializadas o de internet, con el fin de mejorar su redacción. Así mismo se busca que puedan explicar en unas pocas líneas su propuesta

de investigación en el marco de 3 elementos fundamentales: teoría, metodología y posibles resultados. En este sentido se aplican talleres evaluados donde los estudiantes deben presentar el problema, las preguntas, los objetivos y la justificación en una sola página.

Yo les pido a los estudiantes que realicen un resumen de una propuesta de proyecto (abstract)...colocar una línea lo que tú vas a desarrollar en tú trabajo, es decir, una línea de tú problematización, más bien tú paradoja. Una línea de que lo que enfrenta la literatura...después tú hipótesis y una forma de comprobarlo para responder a las preguntas de investigación que se plantean. (Entrevistado 5).

En segundo lugar, para el caso del diseño metodológico (instrumento y muestreo), utilizan variados ejercicios para su enseñanza. Cabe destacar que, en este caso, los académicos tratan de trabajarlo desde su experiencia profesional. Mencionan que los estudiantes valoran el vínculo de los contenidos con la experiencia profesional. En la literatura generalmente señalan los aspectos más teóricos y epistemológicos de la metodología que el oficio mismo que se hace de esta en el ámbito profesional de las Ciencias Sociales.

Lo que utilizo mucho son ejercicios donde el estudiante se enfrenta al problema y después discutimos sobre lo que experimentó. Los estudiantes valoran la experiencia del oficio, que muchas veces no está presente en los textos. En el caso del análisis trabajo con muchos ejemplos, con ejemplos que muestren como se puede sacar partido a la información como también visualizar los errores que se realizan en la práctica en esa fase del estudio. (Entrevistado 2).

Respecto de los instrumentos de recolección de la información, los académicos señalan que se apoyan en los autores de diversas investigaciones, para el planteamiento de ejemplos concretos sobre su construcción y aplicación.

Sobre la enseñanza del muestreo, tanto cualitativo como cuantitativo, comienzan con la explicación de la noción de representatividad en Ciencias Sociales. Aquí señalan que, en el caso de una muestra cualitativa, la representatividad es tipológica, esto es, con fin de construir categorías analíticas a nivel tipológico; mientras que la muestra cuantitativa, su representatividad es estadística y probabilística. En el caso del primero enseñan la importancia de la *saturación* de las categorías a partir de los discursos desde la cotidianidad mientras que, en el segundo, y dado el perfil de los estudiantes que ingresan a estudiar en la institución, algunos académicos se apoyan en la herramienta clásica de los números aleatorios, presentando ejemplos y proyectos en los cuales han participado. En este caso, considerando que no es adecuada la enseñanza de las fórmulas por el bajo dominio matemáticos de los alumnos.

En tercer lugar, respecto del análisis y la obtención de resultados con la información recolectada, los académicos establecen una distinción entre el procesamiento, por un lado, y el análisis, por el otro. En este sentido realizan talleres aplicados que tiene relación con la construcción y depuración de bases de datos como también con el posterior análisis apoyado en un software especializado. Generalmente utilizan el software estadístico SPSS para el procesamiento de información cuantitativa y el Atlas.ti o NVivo para el procesamiento de información cualitativa.

En el análisis de la información realizo mucho trabajo de laboratorio. Yo trabajo mucho los ejemplos desde los problemas de investigación de las

Ciencias Sociales. Divido las clases en cátedra y laboratorio. Lo que hago en cátedra es, por ejemplo, pasar el sentido de lo que es una correlación o una regresión...y en laboratorio aplico SPSS para procesar los datos una vez que ellos comprendan el significado de esos procedimientos. (Entrevistado 5).

Por otro lado, los académicos tratan de internalizar a los estudiantes las decisiones que el investigador deben tomar en esta etapa del proceso, particularmente en el sentido del uso de las variables o de las categorías y sus implicancias en los resultados obtenidos, mediante la discusión grupal en cátedra y el uso de ejercicios prácticos en laboratorio.

Por último, para la elaboración de las conclusiones de la investigación, los docentes socializan su enseñanza en enfatizar a los estudiantes que este aspecto final del estudio no corresponde a la síntesis de resultados. En efecto, para los académicos las conclusiones y discusiones de una investigación se deben hacer en función de las interrogantes y de los objetivos planteados inicialmente en el estudio. Es decir, enfatizan en los estudiantes que discutan en función de los objetivos que han planteado y que forma parte esencial la práctica investigativa.

Una de las cosas que trato enseñar – cuando se redactan las conclusiones y discusiones de una investigación – es que tengan la habilidad y que sepan que deben regresar a su problemática inicial y responder a sus objetivos y preguntas; que los objetivos no sólo sirven para ordenar la investigación, sino que son la carta de navegación y que las conclusiones son precisamente las respuestas y de cómo ustedes reconstruyen en esa sección su objeto de investigación, situando la discusión respecto del marco teórico y referencial. (Entrevistado 1)

En este sentido, se observa que los docentes ejercitan con los estudiantes la redacción de las conclusiones y discusiones del estudio realizado, señalando la importancia de vincular los objetivos, las preguntas iniciales, el marco teórico o referencial y los resultados con la construcción del objeto de estudio, en esta última sección o fase del proceso de investigación. De este modo, se busca que los estudiantes comprendan que en esta fase se responde sobre objeto de estudio abordado en la investigación (el fenómeno o problemática de interés, lo que nos interesa conocer).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Observaremos y analizaremos su percepción sobre la enseñanza-aprendizaje de los cursos de metodología de la investigación en la facultad.

4.2. Estudiantes

4.2.1. Percepción sobre la enseñanza del docente de metodología

Las siguientes tablas de resultados presenta la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza del docente de metodología de la facultad en dos principales ejes de análisis: la relación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como herramientas que facilitan el aprendizaje y la didáctica que en general emplea el propio académico en las clases de cátedra sobre la materia.

La tabla 2 presenta los resultados obtenidos para la primera escala del cuestionario, referida a la utilización de las herramientas TIC en el aprendizaje de los métodos de investigación social. Se observa que los estudiantes señalan estar “de acuerdo” y

“muy de acuerdo” con el primer ítem de la escala que trata sobre el uso que hace el profesor de los recursos tecnológicos para facilitar el aprendizaje de la materia. También se observa que los académicos utilizan las plataformas digitales de la universidad para subir materiales sobre el contenido de la materia.

Entre otros ítems con un alto porcentaje de acuerdo entre los estudiantes, se encuentra el que hace referencia a que el uso de los recursos tecnológicos facilita sus aprendizajes de la materia, con un 50,7% y un 28,7% en la categoría de “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Por otro lado, se observa que los estudiantes valoran que los docentes o académicos de la facultad hagan uso de las TIC en la enseñanza de la metodología, tal como se puede observar en el grado de acuerdo de la mayoría de los ítems que componen la escala.

Tabla 2. Escala: TIC y aprendizaje de la metodología de la investigación social

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
El profesor hace uso de los recursos tecnológicos – proyectores, computadores, software, u otros – necesarios para facilitar el aprendizaje de la materia.	2%	4,7%	9,3%	47,3%	36,7%
El docente hace uso de las plataformas digitales de la universidad (Plataforma Educa Moodle), para subir material de la asignatura.	1,3%	8%	7,3%	48%	35,3%
El equipamiento tecnológico de los laboratorios es suficiente para el adecuado funcionamiento de la asignatura.	12%	23,3%	20%	33,3%	11,3%

Puedo revisar la bibliografía mínima que se encuentra disponible por medio de la plataforma de la Universidad.	1,3%	11,3%	24%	44%	19,3%
El uso de recursos didácticos – tecnológicos facilita la comprensión de la materia.	0,7%	3,3%	16,7%	50,7%	28,7%
Se dispone del software especializado de la asignatura necesario para responder a las necesidades de los alumnos.	1,3%	11,3%	18%	46,7%	22,7%
Los equipos computacionales de la asignatura disponibles para los estudiantes están en buenas condiciones.	6%	16%	23,3%	38,7%	16%
El docente utiliza las redes sociales como Facebook, Correo electrónico, Plataforma Educa Moodle, Twitter y otros, para responder a dudas y/o consultas de los alumnos.	3,3%	12%	18,7%	44,7%	21,3%

Fuente: elaboración propia

La tabla 3, mientras tanto, presenta los resultados para la escala del cuestionario que tiene relación con la didáctica que emplea el docente en la enseñanza de la metodología. De este modo se observa que los estudiantes señalan un alta grado de acuerdo respecto al dominio que tiene el docente de los contenidos de la materia y de la consideración que tiene de los temas de interés de los estudiantes en el plano investigativo. En general, los estudiantes indican que les parece adecuada la forma de enseñar que tiene el docente, con un 52,7% y un 12% de las preferencias en las categorías “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

Tabla 3. Escala: Didáctica de la enseñanza de la metodología de la investigación social

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me parece adecuada la forma de enseñar empleada por el docente en clases de metodología de la investigación social.	4%	14,7%	16,7%	52,7%	12%
El docente domina los principales contenidos de los métodos de investigación social.	1,3%	3,3%	3,3%	56%	36%
En las clases de metodología de la investigación social se toman en consideración los intereses de los estudiantes.	2%	12,7%	26,7%	40%	18,7%
Se fomenta la participación de los estudiantes durante el desarrollo de las clases relacionadas con los métodos de investigación social.	0,7%	9,3%	22%	48%	20%
La bibliografía utilizada en la asignatura me facilita el aprendizaje de los métodos de investigación social.	0	5,3%	14,7%	56,7%	23,3%
Conozco las distintas etapas del proceso de investigación social.	0,7%	7,3%	12%	54%	26%

Fuente: elaboración propia

4.2.2. Percepción sobre la enseñanza del docente de metodología

Las siguientes tablas de resultados presentan la autopercepción que tienen los estudiantes respecto del dominio de las principales etapas del proceso de investigación social.

De esta manera la tabla 4 presenta los resultados respecto del dominio que tienen estos respecto de la elaboración de las preguntas y de los objetivos de estudio. Se

observa que un significativo 64% y 22% señala estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con la primera afirmación “puedo realizar de buena manera, en general, la revisión bibliográfica sobre un tema de interés inicial”. Se observa una percepción positiva sobre el dominio que tienen en esta etapa inicial de la investigación.

Respecto de la claridad en el planteamiento de los objetivos de investigación, la tasa de respuesta es más variable entre las categorías. En efecto, un importante 22,7% señala estar “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” con aquella afirmación.

Tabla 4. Escala: Elaboración de preguntas y objetivos de investigación

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Puedo realizar de buena manera, en general, la revisión bibliográfica sobre un tema de interés inicial.	0	3,3%	10,7%	64%	22%
Logro diferenciar un problema de investigación respecto de un problema social.	1,3%	7,3%	14%	50,7%	26,7%
Tengo facilidad en plantear la pregunta de investigación sobre un tema de interés.	3,3%	8,7%	18,7%	53,3%	16%
No me cuesta plantear los objetivos, general y específicos, de un problema de investigación social.	2,7%	9,3%	22,7%	50,7%	14,7%
Entiendo con claridad la justificación de un problema de investigación.	2%	8,7%	10%	61,3%	18%

Fuente: elaboración propia

La tabla 5 presenta la percepción que tienen los estudiantes respecto del dominio en la elaboración del marco teórico a partir de un cuidadoso estudio de la

documentación disponible sobre un tema de interés de particular, que les servirá posteriormente para delimitar su objeto de estudio.

Se observa que un significativo 80% señala estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” respecto de la afirmación “puedo realizar de buena manera una revisión de la literatura específica relacionada con un tema u problema de investigación. El porcentaje es muy similar en el caso del segundo ítem, el cual tiene relación con la identificación de las principales dimensiones presentes en sus problemas de estudio. En la tercera categoría, sin embargo, se observa una mayor variabilidad entre la tasa de respuestas de las categorías; es decir, cuando se les pregunta sobre el planteamiento de hipótesis de investigación una vez realizado el proceso de documentación del marco teórico, con un 24% de las respuestas en la categoría de “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”.

Si observamos los siguientes dos ítems la variabilidad de los porcentajes aumenta entre las categorías de respuesta. En efecto, los ítems tienen relación con el uso de gestores bibliográficos como apoyo en la documentación que les permitirá elaborar el marco teórico de un tema de estudio. Se observa que un 26,7% señala estar “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” con la afirmación “generalmente utilizo gestores bibliográficos para realizar el marco teórico de un estudio”; por otro lado, un importante 15,3% y 31,3% dice sentirse “en desacuerdo” y “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” con el ítem que hace referencia a la facilidad en el uso de estos programas como soporte en la fundamentación teórica.

En general cabe destacar que los estudiantes sienten que están preparados para elaborar el marco teórico de una problemática de estudio, con más del 60% de las respuestas.

Tabla 5. Escala: Estudio de la documentación y elaboración del marco teórico

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Puedo realizar de buena manera una revisión de la literatura específica relacionada con un tema y/o problema de investigación.	1,3%	2,7%	15,3%	60,7%	20%
Por medio de la revisión bibliográfica específica, logro identificar las principales dimensiones presentes en mi problema de investigación	2%	3,3%	16,7%	59,3%	18,7%
No me cuesta redactar las hipótesis de estudio sobre un tema de investigación, en función de la bibliografía revisada.	3,3%	8,7%	24%	46,7%	17,3%
Generalmente utilizo gestores bibliográficos para realizar el marco teórico de un estudio.	4%	12%	26,7%	43,3%	14%
Tengo facilidad en el uso de gestores bibliográficos para realizar el marco teórico de mi estudio.	2,7%	15,3%	31,3%	40%	10,7%
En general, me siento preparado para realizar el marco teórico sobre un tema de interés investigativo.	2%	6%	26%	48%	18%

Fuente: elaboración propia

La tabla 6 presenta los resultados para la construcción de un diseño metodológico que involucra principalmente la generación de un instrumento de medición y el plan muestral de la población de estudio. En general los estudiantes señalan estar principalmente de acuerdo respecto de su dominio de los distintos elementos que componen un diseño de investigación, a partir de las afirmaciones planteadas en la tabla. Sin embargo, se destacar que la variación de respuestas es mayor que en las

anteriores dimensiones. Principalmente se observa el porcentaje de respuestas que señalan estar “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” con los ítems presenta una tasa media de respuesta del 23%. Este aspecto se hace particularmente evidente en los dos primeros ítems que tiene relación con la construcción del instrumento de medición y su aplicación para medir las distintas dimensiones que componen su problema de investigación; su objeto de estudio.

En general los estudiantes señalan que se sienten preparados para realizar el diseño metodológico sobre un tema de interés investigativo.

Tabla 6. Escala: Construcción del diseño metodológico (instrumento y muestra)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Tengo facilidad en construir los instrumentos de recolección de la información sobre un tema de investigación.	1,3%	13,3%	24,7%	46,7%	14%
No me cuesta realizar la selección de casos para la aplicación de los (los) instrumento(s) de recolección de la información sobre un tema de investigación.	0,7%	10,7%	24,7%	54,7%	9,3%
No tengo mayores dificultades en acceder a la recolección de información en el trabajo de campo.	0	10%	19,3%	51,3%	19,3%

Puedo generar la base de información (transcripciones, casos y variables, notas de campo, etc.) sobre un tema de investigación, con apoyo de software (programas).	5,3%	14%	20,7%	42%	18%
En general, me siento preparado para realizar el diseño metodológico sobre un tema de interés investigativo.	2,7%	10,7%	22%	48,7%	16%

Fuente: elaboración propia

Respecto de los resultados presentados en la tabla 7 que tiene relación con la organización y el procesamiento de los datos una vez recolectados, la tasa de variación entre las categorías de respuesta aumenta significativamente en comparación con el resto de las dimensiones.

En otras palabras, la percepción que tienen los estudiantes sobre el dominio de esta etapa del proceso de investigación, si bien se mantiene sobre el 50% en casi todas las afirmaciones, se observa que disminuye en comparación con las respuestas de las escalas revisadas anteriormente. De este modo la tasa de respuesta en las categorías de “en desacuerdo” y “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” aumenta significativamente. Así en la primera, segunda y tercera afirmación el porcentaje de estudiantes que señalan estar “en desacuerdo” es mayor o igual al 10% mientras que el total de respuestas que se encuentran en la categoría de “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” es alta en todos los ítems, sobre todo en los dos últimos. Cabe destacar que en el caso del último ítem “en general, me siento preparado para realizar el plan de análisis de la información sobre un tema de interés investigativo” la tasa indecisa es de un 33,3%.

Esta última también es alta en el caso de relacionar los resultados obtenidos con los objetivos planteados en la investigación.

Tabla 7. Escala: Organización y procesamiento de datos

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Puedo realizar el análisis de la información recolectada sobre un tema de investigación con asistencia de software especializado (SPSS, Atlas. Ti, entre otros).	6,7%	15,3%	23,3%	38,7%	16%
Tengo facilidad en organizar la información analizada sobre un tema de investigación con apoyo computacional.	5,3%	13,3%	24,7%	39,3%	17,3%
Generalmente no me cuesta la interpretación o redacción de los principales resultados obtenidos sobre un tema de investigación.	2%	9,3%	20,7%	54%	14%
Tengo facilidad en relacionar los principales resultados obtenidos con los objetivos de investigación establecidos en el estudio.	2%	3,3%	28%	48%	18,7%
En general, me siento preparado para realizar el plan de análisis de la información sobre un tema de interés investigativo.	3,3%	8,7%	33,3%	38,7%	16%

Fuente: elaboración propia

Por último, la tala 8 presenta los resultados obtenidos de la percepción que tienen los estudiantes sobre su dominio en la elaboración de las principales conclusiones de una investigación. Se observa que el porcentaje de estudiantes que señalan sentirse “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” es similar a las últimas 2 escalas revisadas.

Tabla 8. Escala: Elaboración de conclusiones

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Tengo facilidad en plantear las principales conclusiones sobre un tema de investigación.	0,7%	6%	17,3%	55,3%	20,7%
Generalmente identifiqué los elementos temáticos no abordados al término del proceso de investigación.	1,3%	6,7%	26,7%	52,7%	12,7%
Logro establecer líneas de estudio y/o investigación futuras sobre aquellos elementos temáticos no abordados.	1,3%	8,7%	35,3%	38,7%	16%
Me siento preparado para enfrentar el proceso de investigación en cada una de sus etapas.	2,7%	12%	31,3%	38,7%	15,3%

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos de la encuesta de percepción aplicada a los estudiantes nos permiten indicar que: a) tienen buena valoración respecto de las herramientas TIC que emplea el docente como apoyo al aprendizaje de los métodos así como la didáctica que éste emplea en las clases de cátedra sobre la materia; b) respecto de su percepción en el dominio de las principales etapas que componen el proceso de investigación social la tasa de respuesta señala que es alta en el caso del planteamiento del problema de investigación, sus preguntas y objetivos, así como en la construcción del marco teórico; por otro lado, sin embargo, se observa que la variación porcentual entre las categorías de respuesta aumenta significativamente en las etapas que tratan sobre el diseño de investigación, construcción de un instrumento de medición y la generación de un plan muestral, y el procesamiento, organización y análisis de la información recolectada. En el caso de la elaboración de las principales conclusiones se observa una tendencia similar a la descrita en las últimas dos etapas.

5. Discusión y conclusiones

Desde las ciencias pedagógicas el binomio conceptual de la enseñanza-aprendizaje ha sido abordado desde múltiples paradigmas como el conductista o el constructivista. En cada uno de ellos los estudios e investigaciones han analizado el rol del docente y del estudiante durante el proceso de construcción del conocimiento tanto en la enseñanza primaria y secundaria como universitaria. El debate en el ámbito pedagógico ha sido fructífero, lo cual se ha visto reflejado en la cantidad de seminarios, congresos y publicaciones que anualmente se realizan sobre el tema para dar a conocer las múltiples experiencias existentes. Por el contrario, en el caso de las Ciencias Sociales el debate acerca de cómo enseña el profesor del área y sobre cómo aprende el estudiante, recién ha comenzado en las últimas 2 décadas. La discusión toma mayor relevancia si consideramos aquéllas asignaturas de formación académica y profesional transversales en las disciplinas del área; nos referimos al caso de la enseñanza y aprendizaje de los métodos de investigación social.

La metodología de la investigación en Ciencias Sociales es una herramienta fundamental que se debe dominar tanto en sus contenidos como en su aplicación en el desempeño profesional. Por lo tanto, su enseñanza y aprendizaje ha tomado una relevancia clave en las últimas décadas. En general las pocas investigaciones que se han realizado desde el área han abordado el binomio señalado desde una perspectiva constructivista, esto es, desde el rol de un docente activo y un estudiante pasivo, como mero receptor de los contenidos transmitidos por el primero, a otro donde éste último es el principal responsable de su aprendizaje. En este sentido, el docente cumple con la función de orientar los contenidos que posteriormente deben profundizar los estudiantes como actores que construyen activamente su realidad

social. Como se pudo observar, la literatura del área analiza principalmente desde un punto de vista teórico, a partir de los paradigmas de enseñanza planteados hace décadas en el área pedagógica y educacional, la enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Sociales sin mayor profundidad investigativa y empírica.

El estudio, por ello, busca aportar y generar, con resultados empíricos, un debate fructífero y un mayor desarrollo de las discusiones acerca de la enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales, particularmente cómo se está estudiando las asignaturas correspondientes a los contenidos propios de la metodología de la investigación. Es decir, en la maduración de estudios sistemáticos que, como en el caso de las ciencias pedagógicas, tengan un significativo impacto en el desarrollo del área en distintos contextos sociales y culturales; como es el caso de esta investigación efectuada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco, institución inserta en un contexto de alta vulnerabilidad social, económica y cultural, con estudiantes provenientes principalmente de los quintiles de ingreso más desfavorecidos de la población y que presentan, entre otros problemas, dificultades en la planificación del estudio.

En este sentido, los resultados del estudio indican que, por un lado, los docentes de la facultad utilizan distintas estrategias para la enseñanza con el objetivo de solventar las carencias y dificultades que son propias de las condiciones de origen de los estudiantes (ejercicios, ejemplos prácticos de su experiencia profesional, uso de las TIC, lecturas grupales, discusión); mientras que éstos, por otro lado, valoran positivamente las estrategias implementadas en los cursos de metodología en el contexto de la investigación. Así, por ejemplo, se destaca que los estudiantes las carreras de la facultad valoran las distintas herramientas tecnológicas y de

comunicación (TIC) que emplea el docente para el aprendizaje, tanto en las clases de cátedra como en los ejercicios y prácticos correspondiente a las secciones de laboratorio; además, se puede observar que los estudiantes perciben que presentan un buen dominio de las diferentes etapas del proceso de investigación social. En este aspecto, sin embargo, también cabe señalar que la variación porcentual de las respuestas aumenta, desde la categoría "Muy de acuerdo" a "Muy en desacuerdo", en las dimensiones o fases correspondientes al diseño de investigación, particularmente en los ámbitos de construcción de un instrumento de medición, de generación de un plan muestral y de un planteamiento de un plan de análisis que especifique los procedimientos y técnicas de procesamiento de la información recolectada u obtenida.

En síntesis, y vinculando la discusión bibliográfica y los resultados obtenidos del estudio, se plantea la importancia de investigar, en definitiva, y a partir de distintas metodologías, tanto cualitativas como cuantitativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior dentro de contextos que presentan una alta vulnerabilidad social, especialmente, en el campo Ciencias Sociales por el poco desarrollo de estudios similares en el área.

6. Referencias bibliográficas

Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Andalucía: Centro de estudios andaluces.

Andréu, J. & Pérez, A. M. (2009). *Procesos de investigación interactivos sobre sentimientos de identidad en Andalucía mediante teoría fundamentada*. Forum Qualitative Social Research, 10 (2), Art. 18.

Barriga, O. & Henríquez, G. (2003). *La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente*. Cinta Moebio 17:77-85. Consulta 10 de noviembre de 2015. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/17/barriga.htm

Barriga, O. & Henríquez, G. (2004). *Artesanía y Técnica en la enseñanza de la metodología de la metodología de la investigación social*. Cinta de Moebio N°20. Consulta 18 de octubre de 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/101/10102005.pdf>

Barriga, O., & Henríquez, G. (2005). *El Rombo de la Investigación*. Cinta Moebio 23: 162-168. Consulta 13 de diciembre de 2015. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/23/henriquez.htm.

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora, S. A.

Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. Trillas. México.

Cáceres, P. (2003). *Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. Revista Socioperspectivas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología. Vol. II (pp. 53 – 82).

Carnoy, M. (2004). *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005*. Consulta 14 de enero de 2016. Disponible en: <http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/carnoy1004.pdf>

Cabero, J. & Martín, V. (2011). "La experiencia de los campus virtuales compartidos universitarios." pp. (49.63). En Cabero y otros (Coords.). *Experiencias innovadoras hispano-colombianas con Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Sevilla: Megablum.

Cabero, J. López, E., & Jaén, A. (2012). *Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Revista Enseñanza & Teaching, 31, 1-2013, 43 – 70.

Canto, J. L. (2009). *Metodología de la investigación en el nivel superior. Cuestiones epistemológicas en su enseñanza*. Revista de la Asociación Mexicana de la Ciencia y de la Investigación. Año 1, Vol. I, N°1, Julio – Diciembre. México, Distrito Federal.

Celina, M., Cantora, A., & Habichayn, A. *La enseñanza de la metodología de la investigación en la formación de grado: experiencias en Trabajo Social*. Revista Cátedra Paralela. N°11|Año 2014. Consulta 25 de Enero de 2016. Disponible en: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00156f001t1.pdf

Cochran, W. (1995). *Técnicas de Muestreo*. Editorial CECSA. México.

Díaz-de-Rada, V. Desarrollos innovadores en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación Social: el caso de los estudios de Sociología Aplicada en la Universidad Pública de Navarra. *Revista Innovar* vol.22 N°45, Bogotá July/Sept. 2012.

Gallego, R. (1999). *Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Colombia: editorial Magisterio.

Gandia, C. & Scribano, A. (2003). "Tradiciones Teóricas y Enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. XXIV Congreso de las Asociación Latinoamericana de Sociología." Paper presentado en Arequipa, Perú, 4 al 7 de noviembre de 2003.

Gugliano, A. & Robertt, P. (2010). *La Enseñanza de las Metodologías en las Ciencias Sociales en Brasil*. *Cinta de Moebio* 38: 61 - 71.

Huffaker, D. *The educational blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom*. *ACCE Journal*, 13 (2)., pp. 91-98, 2005.

Herrán, A. de la (2011). "Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa." En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camaguey (Cuba): Universidad de Camaguey (ISBN: 978 - 959 - 16 - 1404 - 9).

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Editorial Paidós, Argentina.

Klinger, C. & G. Vadillo. (1997). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: editorial Litográfica Ingramex.

Laplacette, G., Vignau, L., & Suarez, N. (2009). *Enseñando metodología de la investigación*. Análisis de experiencias. Revista de la Maestría en Salud Pública. Año 7- N°14. Diciembre 2009.

Mazarío, I. (2006). *Enseñar y aprender: conceptos y contextos*. Consulta 19 de Diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/archives/HASHd99c.dir/doc.pdf>

Pagani, M. & Odorizzi, E. *La trastienda de la enseñanza de la metodología de la investigación social*. *Questión*: Revista especializada en Periodismo y Comunicación ISSN 1669-6581. Año 2010. Consulta 13 de Febrero de 2016. Disponible: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1028/934>

Rizo García, M. (2012). *Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Disponible en <http://departamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>

Rodríguez, L. (2008). Desafíos pedagógicos de la enseñanza de metodología de la investigación: hacia una conceptualización pedagógica antropológica del sujeto de aprendizaje. *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP*.

Salinas, J. (2013). "Enseñanza flexible y aprendizaje abierto. Fundamentos clave de los PLEs." (pp. 53 – 70). En L. Castañeda y J Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Argentina: Ed. Amorrortu, Buenos Aires.

Scribano, A., Gandía, C., & Magallanes, G. (2005). *La enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. *Ciencias Sociales Online*, Marzo 2006, Vol. III, N°1 (91 - 102).

Tasso, A. *La enseñanza de la metodología de la investigación en la Universidad Nacional de Villa María*. Mimeo. Instituto de Ciencias Sociales. U.N.V.M. Proyecto Fomec 969/1999 Villa María.

Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Editorial Pearson.

Vivanco, M. (2005). *Muestreo Estadístico. Diseño y Aplicaciones*. Editorial Universitaria. Chile.