

IC

REVISTA LATINOAMERICANA DE
METODOLOGÍA DE
LA INVESTIGACIÓN
SOCIAL

**Hacia una política del
enseñar a investigar en
Sociología**

Nº28 – AÑO 14

OCTUBRE 2024 – MARZO 2025

PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA SEMESTRAL

ISSN 1853-6190

ReLMIS
.com.ar

28

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social



www.relmis.com.ar

Directora:

De Sena, Angélica | CONICET- UNLaM, UBA, CIES, Argentina.

Edición y Coordinación General:

Cervio, Ana Lucía | CONICET-IIGG UBA/CIES, Argentina.

Consejo Académico:

Barriga, Omar | Univ. Concepción, Chile

Cataldi, Silvia | Universidad Sapienza de Roma, Italia

Cohen, Néstor | FSOC-UBA, Argentina †

De Sena, Angélica | CONICET-UNLaM, UBA, CIES, Argentina

Ferreria, Andre | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil

Hamlin, Cynthia | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil

Henríquez, Guillermo | Univ. Concepción, Chile

Hernández, Marsiela | Univ. Simón Bolívar, Venezuela

Magallanes, Graciela | UNVM/CIES, Argentina

Mejía Navarrete, Julio | Univ. Nac. San Marcos, Perú

Mutzenberg, Remo | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil

Padua, Jorge | COLMEX-CONACYT, México

Parra Saiani, Paolo | Univ. de Génova, Italia

Pastor Seller, Enrique | Univ. de Murcia, España

Piovani, Juan | Univ. Nac. La Plata, Argentina

Riella, Alberto | Univ. De la República, Uruguay

Rivera, Manuel | Univ. San Carlos, Guatemala

Salvia, Agustín | FSOC-UBA, Argentina

Sautu, Ruth | IIGG-UBA, Argentina

Scribano, Adrián | CONICET-IIGG-UBA/CIES,
Argentina.

Truda, Giovanna | Univ. de Salerno, Italia

Zacarías, Eladio | Univ. de El Salvador, El Salvador

Colaboradoras:

Chahbenderian, Florencia | IIGG- UBA, CIES.

D'hers, Victoria | CONICET- IIGG - UBA, CIES.

Faracce Macia, Constanza | CIC-UNLaM; UBA.

Paparone, Florencia Isaura | IIGG-UBA.

Diseño de Tapa:

Lucila Salvo

Hacia una política del enseñar a investigar en Sociología.

Nº 28. Año 14. Octubre 2024 - Marzo 2025.

relmis.com.ar

Publicación electrónica semestral



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS. Arévalo 2357, piso 8, Dpto. 42 (CP 1425). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina | E-mail: correo@relmis.com.ar | e-ISSN 1853-6190

Contenido

. Presentación	
. Hacia una política del enseñar a investigar en Sociología	4
<i>Por Adrián Scribano</i>	
. Artículos	
. El oficio de investigar, el de enseñar y el de aprender. Prácticas, reflexiones y algunas emociones sobre el inicio a la investigación social de alumnos de grado	10
<i>Por Angélica De Sena y Andrea Dettano (Argentina)</i>	
. Aprendizaje activo y enseñanza basada en investigación durante la pandemia: perspectivas de estudiantes de Sociología	26
<i>Por Martín Güelman, Valeria Dabenigno, Alejandra Navarro y Dolores González (Argentina)</i>	
. Assistência estudantil na educação superior: mapeamento da produção científica a partir do estado do conhecimento (2010- 2021)	44
<i>Por Bruna Surdi Alves, Ketlin Elís Perske e Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Brasil)</i>	
. Investigación en educación: las trayectorias como problemáticas transversales	57
<i>Por Pamela Magnoli y Romina Cecilia Elisondo (Argentina)</i>	
. Uma proposta de <i>framework</i> para pesquisas com <i>educational data mining</i> no contexto da América Latina	70
<i>Por Bruno Francisco Batista Dias e Deborah Moraes Zouain (Brasil)</i>	
. Reseñas de publicaciones	
. Reflexiones sobre los procedimientos y las técnicas de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales	87
<i>Por Maite Huerta Tardío (España)</i>	

Presentación:

Hacia una política del enseñar a investigar en Sociología

Adrián Scribano

Este número de ReLMIS se concentra en procesos de enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación, tal vez una de las prácticas académicas menos atractivas para estudiantes y criticada por muchos docentes. Una práctica que siempre está en el cruce de prejuicios y desconocimientos, que opera en los límites de las recetas y de las admoniciones ideológicas. Por todo esto, los artículos aquí reunidos nos acercan de modo plural e interesante a territorios siempre por conquistar, a espacios de nuevas oportunidades de seguir aprendiendo.

Esta presentación tiene tres momentos: a) se retoman los clásicos para caracterizar la investigación sociológica, b) se reconstruyen algunas de nuestras experiencias de indagación y c) se presentan muy resumidamente los artículos. Se busca llamar la atención sobre el carácter político de la enseñanza de la metodología en tanto camino hacia la autonomía del pensamiento.

1. Enseñar a investigar en tanto práctica sociológica

En esta primera parte, muy brevemente, pretendemos enfatizar el importante rol de la enseñanza de la metodología en la formación de sociólogos y en la elaboración de la sociología en tanto mirada científica del mundo social. Para cumplir con este objetivo, convocamos a tres teóricos clásicos de la metodología y de la estructuración del “pensamiento” sociológico.

En la primera página de la primera edición de *How to observe morals and manners*, de Harriet Martineau (1838), a modo de presentación del editor para la venta del libro se puede leer:

La mejor manera de estimular el amor por la observación es enseñar ‘Cómo observar’. Con este fin, se pretendió originalmente producir, en uno o dos volúmenes, una serie de consejos para viajeros y estudiantes, llamando su atención sobre los puntos necesarios para la investigación u observación en las diferentes ramas de la geología, la historia natural, la agricultura, las bellas artes, la estadística general y las costumbres sociales. Sin embargo, después de pensarlo, se decidió ampliar un poco el plan y separar las grandes divisiones del campo de la observación, de modo que aquellos cuyos gustos los llevaron a una rama particular de investigación no se vieran agobiados por otras partes en las que no sienten un interés igual (Martineau, 1838).

Así comienza uno de los primeros libros de metodología de la investigación (si no el primero) en sociología. Vemos al amor como energía para senti-pensar ya en los inicios de una disciplina que, desde la observación, “ya toma partido”.

La enseñanza de la metodología tiene que ver con la pasión por cómo conocer.

En 1922, Albion Small dedica un trabajo a sostener la necesidad de enseñar técnicas de investigación:

En este curso se tratará la sociología desde el punto de vista de una técnica, no como una ciencia. Debe entenderse en todo momento que este modo de tratamiento se aplica a la sociología precisamente como se aplica a cada una de las otras llamadas ciencias sociales, ni más ni menos. Ninguna de estas disciplinas comienza a ganar rango científico hasta que aplica un método distintivo a algún aspecto de la realidad humana. Ese rango no se confirma hasta que los hallazgos de la aplicación del método exigen el reconocimiento de que es necesario para completar la ciencia social en general. Nuestra tarea en este curso es explicar el carácter esencial de la técnica sociológica (sus aparatos y procesos no pueden describirse en detalle en el tiempo de que disponemos) e indicar de manera general cómo se puede ampliar la comprensión de la vida humana mediante el uso de esta

técnica en cooperación con las técnicas adaptadas a la investigación de fases de la realidad humana que están fuera del centro de atención sociológico (Small, 1922: 651)

La enseñanza es clara: los procesos de indagación y los instrumentos de la sociología son un pilar fundamental para la comprensión de la realidad y también para la constitución de la disciplina como tal. Los instrumentos, los procesos y los dispositivos de indagación implican saberes y miradas específicas, tienen una gran “carga conceptual”.

La enseñanza de la metodología es un tipo de teoría sociológica.

Paul Lazarsfeld, en su trabajo presentado como discurso presidencial en la quincuagésima séptima reunión anual de la Asociación Sociológica Americana, Washington, D.C., 1 de septiembre de 1962, indica como “índice” de su disertación los siguientes tópicos:

1. La investigación empírica requiere un tipo específico de organización que llamaré “institutos”. Estos institutos, a su vez, generan una inclinación mental, una manera de reflexionar sobre los procedimientos de investigación que llamaré “metodología”.
2. Esta sensibilidad inducida hacia la metodología puede ser fructífera para el análisis sociológico general en áreas muy alejadas de lo que consideramos estudios empíricos.
3. Para comprender el panorama contemporáneo es necesario proporcionar algunos hechos y plantear preguntas adicionales sobre la historia de la investigación social empírica en Europa, así como en los Estados Unidos.
4. Los institutos de investigación social actuales en este país son un desarrollo muy reciente, plantean interesantes problemas organizativos propios y tienen amplias implicaciones para la enseñanza de la sociología y, tal vez, incluso para el futuro de nuestra administración universitaria en general (Lazarsfeld, 1962: 757).

Es claro que, más allá de la resonancia de impulso de los “institutos” (que en Argentina ya era una realidad), la conexión entre “organización” del conocimiento sociológico y la formación metodológica es un indispensable.

La formación metodológica como parte central de la elaboración de la sociología en términos teóricos y organizativos.

En este contexto, recordamos que la conexión entre historia de la sociología, las técnicas y las perspectivas metodológicas fueron siempre centros de atención para Lazarsfeld.

Aprender a investigar es el acto inaugural (*sensu* Bourdieu) de las prácticas del conocer en la sociología; cuestión que se explicita y que también se puede percibir entre las tres afirmaciones que reconstruimos a partir de los tres clásicos citados: la enseñanza de la metodología tiene que ver con la pasión por cómo conocer, es un tipo de teoría sociológica, es parte central de la elaboración de la sociología en términos teóricos y organizativos.

Enseñar a investigar es, ante todo, una práctica que en tanto tal tiende a la reproducción y mutación permanente que desafía la identidad de los que enseñan y aprenden. Es en este marco que nacen las problemáticas puntualizadas en el próximo apartado, las cuales sugieren el carácter político de las prácticas aludidas.

2. Enseñar a investigar como un acto político

Enseñar una práctica es brindarle a la persona que aprende tres posibilidades: la de un *saber hacer*, la de *saber sobre el saber* y el *experimentar autonomía*. En este sentido, los alumnos que aprenden metodología logran la ciudadanía sociológica y comienzan a dejar de depender de las ideas de otros. En el campo de la sociología éste es el motivo por el cual enseñar metodología es un acto político.

Se aprende a identificar, articular y planificar procedimientos que involucran incorporar modalidades de realización de actividades, gestionar destrezas y diseñar acciones, es decir, se aprende a hacer.

Pero también se socializan conceptos y supuestos para la construcción de conocimiento según estándares aceptados por la comunidad científica, lo que implica saberes teóricos sobre los haceres incorporados.

Si todo sale bien, la conjunción de las dos esferas metodológicas anteriormente señaladas, promueve y potencia la autonomía de las personas a través de un conjunto de procesos complejos de titulación y acreditación.

Generar, facilitar y gestionar la aludida articulación implica una parte no menor de la politicidad de lo metodológico que termina con la dependencia de las narraciones caprichosas, los procesos de creación de plusvalía ideológico-académica y la sesión de gargantas para las ideas de otros.

En este marco, queremos recordar dos aspectos de nuestras experiencias de enseñar metodología de la investigación social, en el contexto de los antecedentes de creación de ReLMIS. Nos referimos a los trabajos que compartimos hacia finales de los noventa del siglo pasado y primeros años del presente con diversas colegas, amigas y amigos (Scribano, Magallanes, Gandía y Vergara, 2007; Scribano y Magallanes, 2007; Scribano y Gandía, 2004) y que, de diversas maneras, continuamos haciendo en la Mesa 5 sobre “Problemas de enseñanza de la metodología en el grado y postgrado universitario” de la RedMet, coordinada por Angélica De Sena y otros colegas.

Uno de los aspectos aludidos refiere a las posibles lecturas de las “situaciones en la clase”, y el otro a las conexiones posibles entre ontologías y metodologías.

En la enseñanza universitaria se vivencia una especie de “enclasmiento natural” de la relación docente/alumno donde las historias sociales hechas cuerpo de cada uno de los que participan se activan y operan en el proceso de enseñar/aprender. Cuando el educador ingresa al aula y observa a los estudiantes de su curso, identifica en la diversidad de expresiones faciales un primer desafío. Mujeres y varones, jóvenes y no tan jóvenes, agotados por el trabajo diario y distendidos debido a su dedicación exclusiva al estudio; madres, padres e hijos con la vida cotidiana vuelta rostro, lo que involucra, en última instancia, diferentes perspectivas, valores y condiciones de recepción. Es evidente que los estudiantes manifiestan una predisposición «previsible» derivada de su situación «en-la-clase». En otras palabras, tanto sus impedimentos como sus oportunidades para escuchar y debatir están primordialmente vinculadas al lugar desde el cual se llega a la clase. Esto implica condiciones materiales de existencia, capitales simbólicos y herencias familiares que hacen de horizonte de inscripción de las posibilidades de vinculación con la investigación.

La evolución de una recepción teórica en el contexto académico debe ser vinculada con los elementos que conforman esta red de posibilidades e imposibilidades que sustentan al individuo en el aula. El proceso de enclasmiento previo a la “palabra autorizada” del docente constituye un primer filtro de lo dicho, lo no dicho y lo que dichos cuerpos dispuestos de manera específica comunican. Se transforman, así, en distintos espacios de recepción y percepción. La diferencia constituye un capítulo, y no el menor, de las condiciones que funcionan como indicadores de la separación entre lo que se pretende comunicar, lo que se dice, lo que se escucha y lo que puede ser escuchado.

En el borde de las condiciones-en-la-clase y los juegos ontológicos para indagar el mundo, emerge cómo el saber hacer destituye de valor absoluto la jaula de hierro del sujeto objeto a la sujeción teórica. Es en el delgado borde entre el saber hacer y el repetir que se instala la posibilidad de seguir la mera reproducción y la creatividad de poder elaborar otra mirada del mundo.

Los procesos teóricos de recepción se entrelazan y cruzan con los dispositivos clasificatorios que naturalizan una perspectiva del mundo. Es en este sentido que, si “nosotros” participamos en la generación y aceptación de las perspectivas que nuestros estudiantes perciben y valoran como la generación de conocimientos, el núcleo del problema se ubica en el ámbito ontológico.

Las ontologías que rigen nuestras acciones determinarán nuestras visiones del mundo, los horizontes de comprensión, las reglas de validación y las acciones de comunicación. Desde esta

perspectiva, nuestra posición en dicho mundo es un asunto no debatido, pero que tiene implicaciones públicas.

De este modo, emerge una metafísica de nuestra presencia que se resiste a ser tematizada en el campo de observación, impidiendo la observación del observador ejemplar, impidiendo la visualización del ejemplo que proporciona ejemplos para disciplinar, evaluar e integrar teoría y práctica. Conforme a lo postulado por Aristóteles, Marx, Nietzsche y Foucault, *toda ontología es una forma de política*.

En la enseñanza de la metodología de la investigación –denigrada como desaborida, neutral y poco festiva– se promueve una política del conocimiento que trasciende la voluntad del actor. La Universidad, la entidad académica y la entidad superior, han formulado, integrado y automatizado las interrogantes que estructuran las preguntas y nuestras respuestas. Por lo tanto, el interrogante acerca de cómo impartimos metodología no constituye una cuestión didáctica sino política.

La ciencia es una disciplina que puede ser construida de manera correcta o incorrecta, y los instrumentos científicos son instrumentos. El problema radica, no en la metodología de adquisición de conocimientos, sino en las razones subyacentes de las acciones. El problema no radica en el temor al error, sino en los aciertos que no buscamos; no radica en los procesos como maquinarias sino en lo que los “aprendices” hacen con ellos. En este contexto, dar en el blanco implicaría redefinir el concepto de blanco. Nuestras ontologías implícitas comienzan en nuestras formas de estar presentes. Nuestra presencia no es meramente una presencia, sino el punto de inicio y llegada de una acumulación de prácticas que genera visiones del mundo que, sin ponerlas en duda, se erigen como elementos esenciales de una metafísica incuestionable.

Es en esta superficie de inscripción que puede ser comprendido este excelente número de ReLMIS, el cual se organiza de la siguiente manera.

En el primer artículo, *El oficio de investigar, el de enseñar y el de aprender. Prácticas, reflexiones y algunas emociones sobre el inicio a la investigación social de alumnos de grado*, Angélica De Sena y Andrea Dettano, desde sus prácticas como docentes de la asignatura Metodología de la Investigación Social, y como integrantes de equipos de investigación académica y de grupos de estudio, procuran revisar las experiencias y prácticas de la enseñanza del hacer investigativo “extramuros”. Las autoras refieren a las experiencias extramuros como aquellas que se constituyen a partir de las prácticas vinculadas con seminarios y/o talleres para la cumplimentación de las denominadas horas de investigación –como es el caso en la Licenciatura en Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA)–, pero también como parte de las becas de iniciación a la investigación que tienen lugar en algunas universidades.

Seguidamente, Martín Güelman, Valeria Dabenigno, Alejandra Navarro y Dolores González presentan el trabajo titulado *Aprendizaje activo y enseñanza basada en investigación durante la pandemia: perspectivas de estudiantes de Sociología* en el que indagan las percepciones de estudiantes de la asignatura Metodología y Técnicas de la Investigación Social (Carrera de Sociología-Universidad de Buenos Aires) sobre las estrategias docentes implementadas durante la educación remota de emergencia por la pandemia por COVID-19 en 2020 y 2021. También analizan las valoraciones de los estudiantes respecto de las habilidades adquiridas para el ejercicio de la investigación social, señalando que esas prácticas se enmarcan en un proyecto de cátedra orientado a la formación de un *habitus investigativo* que busca propiciar la participación activa, reflexiva y colaborativa entre estudiantes y docentes.

Desde otro ángulo, el artículo *Assistência estudantil na educação superior: mapeamento da produção científica a partir do estado do conhecimento (2010-2021)*, elaborado por Bruna Surdi Alves, Ketlin Elis Perske e Maria de Lourdes Pinto de Almeida, refiere a la construcción del estado del conocimiento a partir de un proyecto de investigación cuyo objetivo fue mapear la producción científica sobre asistencia a estudiantes de educación superior, de 2010 a 2021, en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD/IBICT). Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica y documental que cuenta con los siguientes descriptores: “política pública”, “educación superior” y “asistencia estudiantil”; donde encontraron 26 producciones, entre tesis y disertaciones. Se destaca el elevado número de producciones en la región Nordeste (49%), y también en el período de 2017 a 2019. Todos los trabajos utilizaron la dialéctica como método de

análisis y sus autores fueron funcionarios técnico-administrativos de instituciones educativas federales.

Ubicado en un proceso de aprendizaje, y sobre otros aprendizajes, Pamela Magnoli y Romina Cecilia Elisondo, en su artículo *Investigación en educación: las trayectorias como problemáticas transversales*, esbozan algunas reflexiones preliminares en el marco de la investigación doctoral: "Trayectorias socio-educativas de las juventudes. Un estudio en escuelas secundarias al sur de la provincia de Córdoba". Las autoras abordan las trayectorias educativas como problemáticas transversales que trascienden las dimensiones clásicas y se presentan como un tema de suma relevancia para reconstruir agendas de la investigación en educación en la actualidad. El foco del artículo está puesto en destacar la importancia de las reflexiones sobre los objetos de conocimiento en el campo de la investigación en educación, reconociendo los posibles impactos de los estudios en los procesos de transformación educativa.

En la colaboración titulada *Uma proposta de framework para pesquisas com educational data mining no contexto da América Latina*, Bruno Francisco Batista Dias e Deborah Moraes Zouain sostienen que los investigadores, a través de los hallazgos científicos, pueden contribuir significativamente con los procesos de mejora de la producción compartida de conocimiento a través del uso de métodos de investigación como la minería de datos educativos (EDM), que combina conocimientos de informática, educación y estadística. Dadas las posibilidades de aplicación de la aludida herramienta, el estudio propone un marco para ayudar en el desarrollo de investigaciones que utilicen la EDM como estrategia metodológica.

El itinerario cierra con la reseña *Reflexiones sobre los procedimientos y las técnicas de investigación en el ámbito de las ciencias sociales*, elaborada por Maite Huerta Tardío, sobre el libro *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, de Selltiz y colegas (1965); tal vez, uno de los trabajos más usados y seguidos en la historia de los manuales de metodología de la investigación, y a la cual la primera parte de esta presentación ha intentado ligarse.

Como hemos sostenido en muchos lugares, este número de ReLMIS muestra que el enseñar y aprender a investigar es un capítulo (y no el menor) de una sociología construida por personas que pasan y habitan las posiciones y disposiciones de individuo, actor, agente, sujeto hasta devenir autores de sus propias narraciones y vidas. Cuestión política si las hay. Gracias ReLMIS.

Referencias

Lazarsfeld, P. F. (1962). The Sociology of Empirical Social Research. *American Sociological Review*, 27(6), 757–767. <https://doi.org/10.2307/2090403>

Martineau, H. (1838). *How to Observe Morals and Manners*. London: Charles Knight and Co.

Scribano, A. (2005). La metafísica de la presencia: obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación. *Cinta de Moebio*, 24: 239-245

Scribano, A. Magallanes, G. Gandía C. y Vergara, G. (2007). *Metodología de la Investigación Social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María/ Buena Vista Córdoba.

Scribano, A. y Magallanes, G. (2007). La enseñanza de la metodología de la investigación: hacia una visión reflexiva de la práctica académica. En Luna, Manuel (Ed.) *La Investigación en la Universidad Nacional de Villa María* (pp. 161-175). Villa María: Eduvim.

Scribano, A. y Gandía, C. (2004). Tradiciones teóricas y enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales. *Investigaciones Sociales VIII* (13), 301-310.

Small, A. W. (1922). Technique as Approach to Science. A Methodological Note. *American Journal of Sociology*, 27, 646-651.

Autor.

Adrián Scribano

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires (UBA); Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES), Argentina.

Investigador Principal del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Director del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES). Director del Programa de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (PECES) en el IIGG-UBA. Director de la *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* (RELACES).

E-mail: adrianscribano@gmail.com

Citado.

SCRIBANO, Adrián (2024). Presentación. Hacia una política de enseñar a investigar en Sociología. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, N°28, Año 14, pp. 4-9.



El oficio de investigar, el de enseñar y el de aprender. Prácticas, reflexiones y algunas emociones sobre el inicio a la investigación social de alumnos de grado

The craft of research, teaching, and learning.
Practices, reflections, and some emotions about the beginning of social
research of undergraduate students

Angélica De Sena y Andrea Dettano

Resumen

Desde nuestras prácticas como docentes de la asignatura Metodología de la Investigación Social, integrantes de equipos de investigación académica y de grupos de estudio, este artículo pretende revisar las experiencias y prácticas de la enseñanza del hacer investigativo “extramuros”. Referimos a las experiencias extramuros como aquellas que se constituyen a partir de las prácticas vinculadas con seminarios y/o talleres para la cumplimentación de las denominadas horas de investigación- como es el caso en la Licenciatura en Sociología de la UBA-, pero también como parte de las becas de inicio a la investigación que tienen lugar en algunas universidades. Para ello, se tomó como material de análisis apuntes de las autoras acerca de las actividades realizadas con los grupos de estudiantes, las notas de campo de los/as estudiantes y entrevistas semiestructuradas realizadas a los mismos al finalizar la actividad. Estos tres elementos en conjunto permiten esbozar algunas cuestiones sobre la enseñanza de la metodología como asignatura y sobre las prácticas de investigación. Se concluye identificando algunas emociones de los/as estudiantes en sus primeras aproximaciones a la investigación y el trabajo de campo y se afirma la importancia de potenciar el espacio áulico y de inserción en grupos de investigación formados.

Palabras clave: Investigación social; metodología de la investigación; emociones; estudiantes.

Abstract

Based on our practices as teachers of the subject Methodology of Social Research, members of academic research teams and study groups, this article aims to review the experiences and practices of teaching research "outside the classroom". We refer to extramural experiences as those constituted from practices linked to seminars and/or workshops for the completion of the so-called research hours—as is the case in the Sociology degree at UBA— but also as part of the research initiation scholarships that take place in some universities. To do so, the author's notes on the activities carried out with the student groups, the students' field notes and semi-structured interviews carried out with them at the end of the activity were taken as material for analysis. These three elements together allow us to outline some questions about teaching methodology as a subject and research practices. The article concludes by identifying some of the students' emotions in their first approaches to research and fieldwork. It affirms the importance of promoting the classroom space and insertion into formed research groups.

Keywords: Social research; research methodology; emotions; students.

1. Introducción

Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu [científico] comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto. No han reflexionado sobre el hecho de que el adolescente llega al curso de física con conocimientos empíricos ya constituidos; no se trata, pues, de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana (Bachelard, 1990: 21).

La enseñanza de la metodología de la investigación, se da en múltiples ámbitos y espacios áulicos como la escuela media y la formación de grado o posgrado. Otros espacios donde circula son aquellos que pueden denominarse *extramuros*, los cuales se encuentran por fuera de la currícula para el acceso a alguna certificación o título. Estos escenarios por fuera de las aulas, se construyen en: a) el marco de una investigación científica con reconocimiento de instituciones académicas¹ donde se participa de “la cocina de la investigación”, en el sentido que lo escribieron Wainerman y Sautu (2001); y b) en grupos de estudios o programas de investigación. Estos últimos, en no pocas ocasiones, son menos considerados como escenarios de enseñanza-aprendizaje, limitando la propia esencia de la noción de *enseñanza-aprendizaje* y de la *metodología de la investigación*; a lo que debe añadirse que, desde el relato de los estudiantes de grado, dichos escenarios son vivenciados como “poco accesibles”.

Atendiendo nuestras prácticas como docentes de la asignatura Metodología de la Investigación Social, de integrantes de equipos de investigación académica y de grupos de estudio, este artículo pretende revisar las experiencias y prácticas de la enseñanza del hacer investigativo “extramuros”. Para ello, comenzaremos a revisar: en primer lugar, algunos aspectos de la ciencia, de la investigación social y de sus condiciones de realización; en segundo lugar, algunas cuestiones de la enseñanza de la metodología de la investigación y, en tercer lugar, algunas reflexiones sobre la enseñanza “extramuros”. En este último punto, revisaremos algunas experiencias de alumnos de grado que se incorporan a equipos de investigación como becarios o como parte de las actividades académicas de la formación de la Licenciatura en Sociología. Se trabajará a partir de narraciones en primera persona de un grupo de estudiantes de la carrera de sociología de la UBA que se sumaron al equipo de investigación² como parte de sus prácticas en “horas de investigación” requeridas por la currícula³ durante los primeros semestres de los años 2017, 2018, 2019 y 2020. Junto con ello, se considerará un grupo de alumnos de grado de la Universidad Nacional de la Matanza (Provincia de Buenos Aires) de diferentes licenciaturas de ciencias sociales (trabajo social, economía y comunicación social) que, al obtener becas de iniciación —en los años 2018, 2019, 2021 2022, 2023— comenzaron a participar en proyectos de investigación.⁴

Ambos grupos, si bien su participación tuvo diferente duración —las becas UNLaM tienen extensión de un año—, participaron en reuniones de trabajo con todo el equipo y discusión teórica sobre los núcleos conceptuales de los proyectos en cuestión, en encuentros formativos sobre las

¹ Entendiendo la diferencia entre investigaciones científicas y aquellas vinculadas con estudios puntuales y/o consultorías, en tanto espacios de recorridos investigativos diferentes.

² Las autoras son parte del Programa de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (PECES), del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://pecesiigg.sociales.uba.ar/>

³ Puede observarse la normativa de acuerdo a lo indicado por el plan en el siguiente link: <https://sociologia.sociales.uba.ar/plan-de-estudios/>

⁴ <https://cis.unlam.edu.ar/>

técnicas a utilizar para el correspondiente trabajo de campo, así como en el análisis del material empírico construido a lo largo de la experiencia.

Para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje extramuros, se tomó como material de análisis los apuntes de las autoras acerca de las actividades realizadas con los grupos de estudiantes, las notas de campo de los/as estudiantes y entrevistas semiestructuradas realizadas a los mismos al finalizar la actividad. Estos tres elementos en conjunto permiten esbozar algunas cuestiones sobre la enseñanza de la metodología como asignatura y sobre las prácticas de investigación.

En estos recorridos, algunos elementos resultan sobresalientes y pretenden ser desarrollados y discutidos en el presente artículo. Por un lado, la dificultad para comprender el lugar y la importancia de la teoría como elemento constitutivo en el quehacer investigativo a la vez que central para la inmersión temática y familiarización con el objeto de estudio; las dificultades para el ingreso y permanencia en el campo desde el abordaje cualitativo; la expectativa, la confianza y el miedo como emociones que acompañan el ingreso al campo; el peso que adquiere insertarse en un equipo de investigación; las dificultades que aparecen al iniciarse en la escritura académica, desde la incorporación de los sistemas de referencias bibliográficas hasta la realización de afirmaciones desde el propio sentido común.

El ingreso al mundo de la investigación científica puede ser, como todos los inicios, un momento de aprendizaje con diferentes tipos de dificultades. Es por ello que nos proponemos recuperar aspectos salientes de estas experiencias de inicio con alumnos de grado en diferentes marcos institucionales, haciendo visible otros espacios de enseñanza-aprendizaje.

2. Algunos aspectos de la ciencia, la investigación social y sus condiciones de realización

Los estudiantes que se incorporan al escenario que aquí estamos denominando *extramuros* —espacio fuera del aula convencional—, constituyen allí sus primeras experiencias de investigación social. Si bien en cada carrera, el lugar y el peso de la asignatura metodología de la investigación es diferente, estos/as estudiantes, en el recorrido curricular de sus respectivas disciplinas, se han encontrado con dicha asignatura. En los casos bajo análisis, se dictan tres en la carrera de sociología (UBA) y una en los/las estudiantes de la UNLaM, por lo que, el acercamiento a la propia noción de investigación social, es diferente.

En la introducción a la investigación científica, el paso que da inicio a dicha labor es revisar las características y particularidades del conocimiento científico, saberes previos y posibles experiencias de los/as estudiantes. No obstante haber cursado asignaturas vinculadas con epistemología y metodología, hemos identificado cierto vacío respecto a las tareas que implica investigar en ciencias sociales. Es en este escenario que se intenta comenzar esbozando qué es la investigación científica.

Introducirse en el trabajo científico es problematizar los tipos de conocimiento, los modos de construirlo, presentar su variedad y vinculación con la práctica. Ello permite dar cuenta que la base de toda investigación es el conjunto de conocimientos o creencias que los seres humanos ponen en función acerca de algún asunto en particular (Samaja, 2007), cuyo punto de partida pueden ser aquellos conocimientos propios del sentido común o “de primer orden”, sobre el cual la labor científica “se montará”, del cual surgirán los intereses de indagación, inquietudes e interrogantes hacia el conocimiento (Scribano, 2008). De esta manera, la ciencia y la investigación para dicho fin pueden ser entendidos en tanto modos particulares —mas no únicos— de construir representaciones de la vida social (Ragín, 2007). La misma, consiste en una observación sistemática y planificada de algún fenómeno, suceso o proceso del mundo social, que, por algún motivo, reviste interés para el investigador (Henríquez y Barriga, 2003; Scribano, 2005). Para Samaja (2007), por su parte, “El proceso de investigación científica es algo que les sucede a los conocimientos que emplean las personas...” (Samaja, 2007: 9), y tiene lugar dado que estas han desarrollado la capacidad de cuestionar diferentes tipos de creencias (míticas, perceptuales, entre otras).

Esta forma específica de construir conocimiento, posee algunas características, a saber, es acotada y acumulativa, es histórica, se encuentra atravesada por la teoría (Sautu, 2005), e

incorporamos, está siempre situada. Todas estas características, atañen a las formas de construir un objeto de investigación, delimitarlo, contextualizarlo y conceptualizarlo. Para el sujeto que investiga requiere involucramiento personal, recursos individuales para la observación, la sistematización, capacidad para el análisis, la introspección y la reflexión permanente desde marcos teóricos y epistémicos. Es en las diferentes instancias de *aprendizaje* en las licenciaturas, así como en la participación en equipos de investigación, que vemos algunas dificultades y obstáculos que abren a la reflexión.

El proceso de investigación no solo se refiere a un momento al interior del conocimiento y la posibilidad de incorporar nuevos, sino que involucra y da cuenta de un curso de acción, un producto y unas condiciones de realización. Respecto a los *cursos de acción*, estos remiten a los métodos, o los procedimientos utilizados para lograr dar cuenta de nuevos aspectos de los objetos estudiados, así como a validar los conocimientos que se produzcan. Dichos cursos de acción buscan ser impartidos en las diferentes materias y/o cursos vinculados con la metodología de la investigación. Los *productos*, por su parte, refieren a lo que resulte del proceso de investigación, dado en un ámbito particular, llevado adelante con alguna estrategia metodológica específica. Estos productos, refieren para Samaja (2007) a los textos científicos.

Además de considerar estos cursos de acción y los productos, pensar y habitar las instancias de enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación y los inicios en la propia tarea de investigar, organiza múltiples interrogantes acerca de las *condiciones* donde se realizan. ¿Cómo vivencian los estudiantes la cursada de metodología? ¿Qué leen los estudiantes cuando aprenden metodología? ¿Cuáles son los contenidos y cómo se organizan los mismos en las clases? ¿Existen ámbitos por fuera de las aulas donde acercarse al mundo de la investigación, ampliar y llevar a la práctica lo aprendido en la cursada de una materia? ¿Cuáles son las becas o programas que acompañen o propician estos espacios? ¿Investigan quienes enseñan? ¿Conocen o visualizan los estudiantes la labor de un investigador/a?

En cuanto a las condiciones de producción de una investigación, estas no solo involucran las científicas históricas, económicas y geopolíticas que permiten establecer criterios de relevancia, elaborar y visualizar determinados objetos; sino también las que dan cuenta de las instituciones e institucionalidad de realización. Ello incluye diferentes prácticas, espacios, instituciones y actores que son parte del ingreso al mundo de la investigación y que imprimen los modos en que dicho ingreso y permanencia se concretiza. Dentro de las condiciones de producción es menester considerar varios puntos, siendo el espacio uno de ellos: si es un ámbito curricular, si es una práctica de investigación en el marco de la cursada de una materia, una práctica como parte de la currícula pero por fuera de una cursada,⁵ la participación en un grupo de investigación, si la misma es en el marco de una beca o sin esta. En cada una de esas instancias el sujeto produce y reproduce conocimientos específicos del área que investiga, vivencia la experiencia de investigar y de interactuar con otros pares y no pares de la tarea. Dichas vivencias, tejidas entre docentes, investigadores/as y estudiantes se constituyen en escenarios cotidianos, en donde se experimenta la “trastienda de la investigación” (Wainerman y Sautu, 2001), es decir *sociabilidades* y una pedagogía de la acción.

En esta misma línea, también es relevante revisar a) a quienes enseñan y b) las mediaciones para dicho proceso, los tipos de textos, en formato artículos, manuales u otros, en tanto apoyaturas y la puerta de entrada al tema y a este saber hacer. Es decir, cómo se aprende el oficio, lo artesanal de cada investigación, los hilos que tejen lo epistémico, lo metodológico y lo teórico (De Sena, 2016) y las tareas que implican. Sobre el primer punto, poner la atención en quienes enseñamos, aquello que enseñamos y cómo, se vuelve central, dado que “las naturalizaciones de nuestros alumnos son en parte nuestras naturalizaciones, por lo que creamos una lógica práctica que construye esquemas mentales, dispositivos clasificatorios y mecanismos que sirven de “accounts” de posiciones escolásticas” (Scribano, 2005: 239). En una línea similar, para García Garduño (1985) esto puede deberse a la falta de experiencia de los propios docentes en investigación. Es por eso que, además de observar las dificultades o posibles obstáculos en el

⁵ Este es el caso de la Licenciatura en Sociología de la UBA, donde se requiere cumplimentar 200 horas de investigación, que pueden hacerse en el marco de seminarios internos de la carrera o a través de la participación en proyectos de investigación de dicha universidad.

aprendizaje o la apropiación de saberes metodológicos, también puede ser importante poner atención en los saberes impartidos, los modos, así como la formación y recorridos de quienes lo hacen: poner en tensión la formación docente y la formación en investigación. El aprendiz de oficios en los gremios medievales se insertaba en un “ambiente moral e intelectual que completaba sus aspiraciones y moldeaba sus pasiones” (Galino, 1962: 223), adquiriendo conocimientos de manera gradual por un maestro que conocía su oficio esencialmente por la práctica.

En segundo lugar, adviene la interrogación respecto a las orientaciones de los textos utilizados así como acerca de los esquemas interpretativos desde los cuales los estudiantes leen, escuchan, aprehenden, que significan luego todo un acervo a la hora de hacer investigación (De Sena, 2018). Ello implica, al menos, preguntarse por las condiciones en que el acto de enseñanza aprendizaje se realiza, en qué contexto histórico, social, económico se inserta. Pero también revisar, como señala Ynoub (2015), “las condiciones institucionales, identificar las prácticas (o rituales) propiamente científicas, el *modus operandi* de la producción y la reproducción de la actividad científica en las sociedades contemporáneas y, concomitantemente, la posición ‘subjetiva’ que tales prácticas promueven” (Ynoub, 2015: 9).

Otro elemento que puede tener incidencia en los acercamientos que los y las estudiantes tienen al aprendizaje de la metodología y al mundo de la ciencia son las diferentes políticas científicas de y en las universidades. Estas revisten importancia dado que podrían dar lugar a la creación de espacios en los que es posible desarrollar y sostener investigaciones y grupos de investigación más allá del cursado de materias y las aulas. Para el caso argentino, según Vasen (2013) luego del retorno democrático, las universidades buscaron retomar sus espacios de producción de conocimiento, creando secretarías de Ciencia y Tecnología y dando comienzo a programas de subsidios. El autor refiere a cómo conviven en las universidades instituciones de diferentes tipos y funciones que promueven actividades de investigación y desarrollo.⁶

Reflexionar sobre los espacios, instituciones, infraestructuras y actores que hacen a las condiciones de producción de la investigación y, particularmente, los espacios de inicio y promoción de la investigación en la formación de grado universitario vuelve necesario también revisar, qué sucede con el aprendizaje de la metodología de la investigación, punto que se desarrolla en el siguiente apartado.

3. Acerca de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación

Dada la importancia que se le atribuye a la construcción de conocimiento científico, y puntualmente a la metodología de la investigación como asignatura —entendiendo que no hay práctica científica sin método—; diversos trabajos se han ocupado de reflexionar sobre los obstáculos y particularidades que presenta la enseñanza y el aprendizaje de la misma. Calvo (2013) ha realizado diferentes aportes para problematizar cómo se enseña y aprende a investigar, preguntándose cómo se articulan teoría y práctica en los espacios curriculares de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Algunas respuestas que esboza dan cuenta que, en las carreras que poseen instancias obligatorias de formación metodológica hay diferentes modos de enseñar que se acercan y/o alejan de mostrar la “cocina de la investigación”. Algunas materias presentan un enfoque más epistemológico, donde a partir de clases expositivas los docentes recorren la historia de la ciencia y de la producción de conocimiento científico. Otros enfoques acercan a los/as estudiantes a revisar investigaciones realizadas, ejemplos de proyectos ya concretados, así como también los convocan a un rol más productivo, incitándolos a encarar algún proyecto propio.

Scribano, Gandía, Magallanes y Vergara (2007) a partir de una investigación entre los estudiantes de la Universidad de Villa María (Córdoba, Argentina), hallan dos grandes representaciones hacia la investigación: a) la naturalización del mundo, los modos de percepción y clasificación que estructuran el *habitus* del estudiante como resultado de prácticas cotidianas en el

⁶ Vasen (2013) analiza CONICET, AGENCIA, CIC-PBA, el Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias y las becas y financiamiento de proyectos de investigación propios de las universidades Nacionales. El autor menciona cómo estas instituciones conviven en el funcionamiento de la investigación que tiene lugar en las universidades, aunque cada institución tiene funciones y financiamientos diferentes.

juego de distancia y cercanía con la ciencia como tarea para iniciados; y b) la escolarización que refiere a la producción y reproducción del *habitus* científico mediado por las relaciones con el mundo universitario. Asimismo, se identifica la investigación social con el par problema/solución y con la búsqueda de lo desconocido, de verdad y de certezas. De este modo resulta un acto que se observa con distancia, como sujetos extraños “a la magia de la verdad científica” (Scribano *et al.*, 2007: 24). Años más tarde, en esta misma línea, Gandía, Quattrini y Cena (2017), al indagar a estudiantes universitarios de carreras de Ciencias Sociales, Medicina y Letras de la misma universidad, sobre sus construcciones acerca de la metodología y los obstáculos en el aprendizaje de la misma, dan cuenta cómo la universidad no es asociada para ellos con la ciencia, el predominio de una visión empirista de la ciencia y cómo los obstáculos en el aprendizaje son atribuidos a diferentes faltas: de tiempo, conocimientos, lecturas, vocabulario técnico así como a la dificultad para ser neutrales y objetivos/as.

A propósito de la distancia percibida entre la universidad y la ciencia, en otros estudios realizados desde la Universidad de Buenos Aires a estudiantes de la carrera de Sociología, se analizaron las miradas que estos tienen sobre la asignatura. De Sena (2013) dio cuenta cómo el porcentaje de alumnos/as que logran la promoción es muy bajo con respecto a otras asignaturas de la carrera. Las y los estudiantes consideran la materia como un “cuco”, por el disgusto y dificultad que les produce y el modo en que intentan “sacársela de encima”. A su vez, la metodología aparece para estos/as estudiantes como relevante para aquellos que se dedicarán al mundo académico. De esta forma, para quienes no están pensando en dedicarse a ello se les presenta como innecesaria, afirmando la dicotomía entre investigación y acción, entre mundo académico y profesional (De Sena, 2013).

En una línea similar, Noreña Correa, Arroyo Velandia y Vega Torres (2014), revisan los imaginarios y las representaciones que las y los estudiantes universitarios poseen sobre la ciencia, su enseñanza y usos. Dan cuenta cómo los y las estudiantes por medio de la educación se aproximan “al asunto científico” (Ñoreña Correa *et al.*, 2014: 5) interrogándose si lo hacen como meros observadores o si logran hacer una apropiación que permita el hacer. Entre las representaciones de los/as estudiantes acerca de la enseñanza de la ciencia aparecen algunas cuestiones: la estudian aquellos a quienes realmente les gusta, no aparece como “algo divertido”, los/as docentes no les despiertan pasión por el conocimiento, así como que no están capacitados para hacer ciencia y, al no entender de qué se trata, aparece cierto rechazo hacia la misma.

Scribano (2005), ha recuperado tres formas de narrar (nudos narrativos), por parte de los estudiantes, su imagen sobre la metodología, a saber: el evaluativo, el disciplinar y el disociativo. El primero de estos —evaluativo— se asocia a cómo la metodología los ayudará a cometer menos errores, como una herramienta para desempeñar prácticas de modo satisfactorio. El segundo nudo, representa a la metodología como un entrenamiento, la internalización de acciones que permitirían, por ejemplo, ampliar el conocimiento sobre la investigación y poder realizarlo. El tercer nudo —el disociativo— da cuenta de cómo se espera que la metodología, desde la teoría, ayude a la acción, permita hacer/llevar a la práctica, reforzando a su vez la división entre teoría y práctica.

Sobre los modos en que los estudiantes aprenden metodología, Di Virgilio *et al.* (2007), recuperan como en el dictado de esta asignatura en la Licenciatura en Sociología, estos/as adquieren diferentes “competencias” entendidas como un saber hacer o actuar, que les permitiría desempeñarse en contextos relacionados con la producción de conocimiento. Se preguntan particularmente por las competencias que adquieren los estudiantes a partir de la realización de un trabajo grupal para “practicar lo adquirido”. El trabajo incluye la identificación de un problema de investigación, el diseño e implementación de estrategias de investigación y el acceso al campo. Como resultado, observan que los y las estudiantes vivencian la práctica con mucha novedad, problemas para “conseguir” entrevistados y dificultades a la hora de realizar entrevistas semi-estructuradas, manejándose en una modalidad de pregunta-respuesta más cercana al cuestionario que a la guía de pautas.

García Garduño (1985), menciona cierto “fracaso” en el aprendizaje de metodología en estudiantes de grado, que se hace explícito cuando éstos deben realizar sus propias tesis. Uno de los primeros problemas que identifica el autor tiene que ver con la organización curricular, por la separación entre teoría y metodología, en tanto disociación entre la enseñanza de la teoría y el método o métodos que llevaron a los conocimientos de esa teoría. “El tratar a la metodología —el

estudio del método— como contenido curricular único, implica asumir que el método es independiente de la teoría que lo generó” (García Garduño, 1985: 100). También señala la sacralización del método, la forma de enseñar en tanto transmisión de recetas, la enseñanza de técnicas como disociadas o independientes de los métodos y el proceso de investigación como un todo.

En el marco de dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje, algunos autores resaltan la importancia del desarrollo y fomento de la investigación científica en la formación universitaria, dado que “(...) cualquier “acción profesional” para ser eficiente y efectiva necesita apuntalarse en el uso de la metodología de la ciencia y en una definición amplia del concepto “investigar” (Montes de Oca Recio y Machado Ramírez, 2009: 5). También se problematiza cómo la educación superior se ha enfocado en la profesionalización y no en el desarrollo de la investigación, lo que impacta directamente en el acercamiento que los y las estudiantes tienen con el mundo del conocimiento científico (Rojas Betancur y Méndez Villamizar, 2013).

De manera transversal, en todos los escritos que abordan el par enseñanza-aprendizaje aparecen interrogantes en torno a dónde orientar la formación, cómo lograr la producción de conocimiento, cómo movilizar o poner en práctica lo que se hace en el aula. Se espera que la enseñanza de la metodología de la investigación como asignatura dentro de formaciones de la ciencia social, provoque y ruptore las epistemologías, nuestras ontologías y las visiones del mundo social.

Así, en los distintos espacios curriculares de grado, la formación de investigadores persigue transmitir el oficio de investigar, saberes teóricos, estrategias, habilidades y destrezas. En muchos casos y reflexiones, también se alude a la afirmación “a investigar se aprende investigando”, poniendo un especial énfasis en la práctica, pero sin resolver los modos en que se atraviesan, imparten y cursan las materias metodológicas. Para Sánchez Puentes (2014), investigar no se reduce a definiciones sino a saberes prácticos y operativos que se transmiten de manera práctica. Para el autor, enseñar conceptualmente metodología permite describir, analizar y hasta criticar la producción científica, más no permite su generación. Wainerman (2001), por su parte, afirma que: “no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados en metodología y técnicas sino se hace investigación junto a un ‘maestro/maestra’, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de investigación dirigido por el ‘maestro/maestra’. Esto es así porque hay ‘algo’ no codificable, difícil de transmitir del proceso de investigación” (Wainerman, 2001: 21). Para Ynoub (2015), en la misma línea, también es un saber hacer que se consolida al lado de maestros e investigadores experimentados, un saber hacer que se adquiere en un rol protagónico, sobrepasando el estudio de los componentes del proceder.

Apoyándonos en lo recorrido sobre los modos de enseñar y aprender a investigar en el grado universitario, revisaremos algunas cuestiones que surgen en espacios extramuros, desde los propios estudiantes, inmersos en experiencias de investigación.

4. Reflexiones sobre la enseñanza “extramuros”

La noción de *extramuros* es la combinación de “extra” como aquello que se encuentra *fuera de*, tanto como adjetivo o como sustantivo (Corominas, 1987). No solo es un término que acompaña a otro en tanto prefijo o adjetivo, sino que tiene una existencia propia. Muro, por su parte, refiere a muralla. Por tanto, esta conjunción se refiere a la idea de estar fuera de la muralla, de los muros, de un recinto o espacio.

En este sentido, pretendemos explorar otros sitios de la enseñanza-aprendizaje del *hacer investigación social* por fuera de los “consagrados” por las currículas de la formación del grado. Referimos a las experiencias extramuros como aquellas que se constituyen a partir de las prácticas, vinculadas con seminarios y/o talleres para la cumplimentación de las denominadas horas de investigación —como es el caso en la Licenciatura en Sociología de la UBA—, pero también como parte de las becas de inicio a la investigación que tienen lugar en algunas universidades, este es el caso de la Universidad Nacional de La Matanza. En ambas situaciones, se comparte el objetivo de iniciar a los estudiantes de grado en el mundo de la investigación,

permitiendo su participación en proyectos vigentes,⁷ que se encuentran por fuera de las murallas de las aulas del grado. Estas instancias, en algunos casos, son de tipo obligatorio (el caso de las horas de investigación de la carrera sociología de la UBA) y en otros se escoge, o bien para el propio aprendizaje o como parte del acceso a una beca de estudio.

Tal como señalan Barriga y Henríquez (2004), el acercamiento de los estudiantes al mundo de la investigación reviste algunas particularidades. Los autores destacan que, si bien no todos los estudiantes se volverán académicos, es necesario que posean conocimientos sobre metodología que les permitan leer y comprender resultados de investigaciones en vinculación con su labor profesional.

La incorporación/pasaje de estudiantes a un proyecto de investigación significa involucrarse con un objeto “ajeno”. Esto es un objeto que “(...) nace de las inquietudes de otros, a veces científicas y otras veces eminentemente prácticas, de los deseos de otros de saber. En último análisis, la gran mayoría de nuestros alumnos, al momento de ejercer su profesión, se encontrarán construyendo objetos de estudio ajenos y no propios” (Barriga y Henríquez, 2004: 127). Esto es algo que debe considerarse, dado que implica la no familiaridad con la temática; ya que los intereses de los estudiantes pueden reducirse al aprendizaje investigativo o sencillamente al acceso a una beca.

Como se mencionó en la introducción, en esta reflexión se tomaron tres fuentes: los apuntes de las autoras elaborados durante las actividades realizadas con los grupos de estudiantes; las notas de campo de los/as estudiantes y entrevistas semiestructuradas realizadas a los mismos al finalizar la actividad.

En las diferentes experiencias “extramuros” que aquí intentaremos recuperar, aparecen algunas cuestiones que se han ido repitiendo a lo largo de los años, en tanto dificultades propias de la entrada al proceso de investigación. En general, si bien se trata de estudiantes que han cursado la asignatura metodología de la investigación de sus programas de estudio, se observa bastante ajenidad con el lenguaje vinculado al proceso de investigación. Al respecto, hemos advertido en otros estudios (De Sena, 2011, 2019) —y en el apartado anterior— la dificultad para dar cuenta de los elementos constitutivos de un proyecto y luego su pasaje al momento de la investigación y las actividades que se realizarán en la misma. Es decir, recuerdan “palabras” relacionadas con la propia asignatura (variable, objetivos, marco teórico, entre las más mencionadas) como elementos dispersos que no logran incorporar a un proceso ni llevar a la práctica. También se observa gran disociación de la teoría con lo epistémico y metodológico conllevando una importante dificultad para comprender el quehacer investigativo. Si bien es importante destacar nuevamente, que se trata de estudiantes de grado, la idea de que “hay que leer” parece por momentos ser algo que sorprende. Parece haber poca familiaridad entre la lectura teórica conceptual y su relación con la práctica investigativa: campo, técnicas de recolección de la información. Es decir, se hace explícita la disociación entre las asignaturas metodológicas y la práctica investigativa (De Sena, 2011; Calvo, 2013). Sin embargo, cuando revisamos las experiencias de los/as estudiantes observamos que la lectura y discusión de textos les termina resultando enriquecedora a la vez que compartir el espacio con investigadores con mayor recorrido que ellos —los docentes u otros integrantes del equipo— es vivenciado como algo positivo, de lo cual aprenden y “se sienten parte”. Aparece cierto agrado por “ver finalmente de qué se trata investigar”, en la mixtura entre discusión teórica, producción y análisis de datos y escritura.

Otro elemento de suma importancia en estas prácticas extramuros y muy ligado a lo anterior, son las dificultades en las diferentes vías para la presentación de los resultados de investigación. Esto es: la escritura para la presentación de ponencias y la redacción de artículos de revistas o algún otro formato de publicación. El ingreso a la escritura académica presenta algunos obstáculos desde la no familiaridad con la importancia y formas de la difusión, hasta la propia práctica de escribir en el ámbito académico, la utilización de conceptos y el desarrollo de marcos teórico conceptuales, la lectura y análisis de datos -sean primarios o secundarios-, la incorporación

⁷ Estamos mencionando solo aquellas sobre las cuales intentamos reflexionar, no desconocemos que en cada institución educativa o carrera se hallan diferentes instancias de inicio en el proceso de investigación social, tal es el caso de los estudiantes o graduados recientes que se incorporan como ayudantes adscritos, solo por mencionar otro de estos ámbitos.

de los sistemas de referencias bibliográficas hasta la realización de afirmaciones desde el sentido común. Estos elementos en principio, muestran cierta falta de incorporación de las características básicas del conocimiento científico y, por ende, de su método y formas de comunicación de la ciencia. En las reflexiones de los/as estudiantes analizadas, la escritura y el análisis de datos aparece como algo dificultoso y “desafiante”. Sin embargo, les permite aproximarse a “la realidad” señalando su importancia:

Especialmente con las entrevistas y al ver los datos de La Matanza se puede entender la realidad por la que pasan muchas personas, al ver esto me di cuenta de lo importante que es que se estudie todo esto, ya que a partir de aquí es donde se tiene que estudiar y tomar las medidas necesarias. Aprendí muchas cosas sobre la investigación y todos los pasos que requiere, y lo necesaria que es para evaluar la situación social de las personas (Becaria de grado, Universidad Nacional de La Matanza - UNLaM).

Si bien se valoriza la posibilidad de “conocer” y “comprender” la —denominada— realidad a partir de la investigación; se evidencia la dificultad para caracterizar el proceso de investigación, la conexión entre los momentos del mismo y, por ende, la relación teoría-trabajo de campo, que algunos autores han denominado la disociación entre la teórica y la práctica (Cohen, 1997; De Sena, 2014; Scribano, 2005). Dicha disociación impacta en los tránsitos en el campo: el ingreso, la permanencia y la salida; desde el abordaje cualitativo como cuantitativo, si bien de modo diferente en cada abordaje. En el caso del campo cualitativo se evidenció en las dificultades para la realización de entrevistas en profundidad —fueran presenciales o virtuales—. La búsqueda de “el caso a entrevistar” aparece como primer obstáculo, que una vez superado deja paso al miedo y “nerviosismo”, como sentires que acompañan el ingreso y la permanencia en el campo. Ello ha sido presentado como el *miedo* a no hacerlo bien, a olvidarse del guión o guía de pautas, a los silencios que puedan generarse y al no saber cómo seguir. Asociado a ello, aparece la mención a la *incomodidad*, o la propia *timidez* como obstáculo. Lo incómodo se manifiesta —esencialmente— por “tener que preguntar”, “meterse en la intimidad del otro”. La *incomodidad* por *incomodar* a la persona entrevistada, en algún punto perturba la tarea, es decir, casi se entromete con la propia tarea de investigar en la realización de una entrevista.

Asimismo, junto con ello, un aspecto muy interesante que surge en las reflexiones de los/las estudiantes sobre la participación en las investigaciones, es el efecto que les produce escuchar a otros/as, acercarse a la cotidianidad de otros/as, sus realidades, conocer otros escenarios, otros mundos de la vida (*sensu* Habermas). Se enfrentan a escuchar y finalmente “no saber qué decirles” ante estas narraciones de las entrevistadas/os, que solo adjetivan como “complejas”; escenificando otra arista o de lo *incómodo*.

El trabajo de campo, que incluyó entrevistas con personas del municipio, fue una experiencia interesante ya que escuchar las historias y perspectivas de las personas entrevistadas me permitió entender mejor qué es lo que influyen en sus decisiones (...) a veces me hacían sentir incómodo porque no sabía mucho qué responderles durante las entrevistas (Becario de grado, UNLaM).

(...) sentí sorpresa y muchas veces angustia por las situaciones que leíamos de las personas, la denuncia que hacían en sus redes sociales o en las páginas que registrábamos (Estudiante en práctica de investigación, Universidad de Buenos Aires, UBA).

Realizar las entrevistas fue movilizante ya que, al ser entrevistas a personas en condiciones de pobreza, debí transitar lugares que me eran ajenos y establecer interacciones con personas con las que no me sentía cómoda. Ello implicó pasar por momentos de incomodidad, incertidumbre y tristeza (Estudiante en práctica de investigación, UBA).

Nos interesa analizar las emociones, dado que se constituyen en aquellas prácticas cognitivo afectivas que se conforman en nuestro intercambio con el ambiente, con los otros/as, las instituciones, prácticas y espacios que habitamos (Scribano, 2012). En la formación como investigadores aparecen diferentes menciones acerca de una correcta “toma de distancia”, una supuesta neutralidad que parecieran dejar por fuera a las emociones que los sujetos portan y se organizan en la tarea de investigar (Flores Martos, 2010; Reed and Towers, 2023). La universidad y el aprendizaje de la metodología —intra y extramuros— no son un lugar neutro, sino que, en el tránsito por allí, se organizan sentidos y sentires. Como vemos en las experiencias de los/as

estudiantes, es menester recuperarlos, en pos de acortar las distancias y los muros que dificultan la labor científica, por miedo, por incertidumbre, por incomodidad, entre otros posibles.

En los pasajes anteriores se muestran las emociones que surgen en la tarea de investigar, en el entrar y estar en el campo. El miedo, a salir a realizar una tarea nueva hasta ese momento, por ser parte de una investigación, por entrar al campo y transitarlo; deja espacio a la angustia por la situación del otro/a que queremos conocer y comprender. Y, más tarde, ese miedo por salir a escena y tener que aprender el juego de cara de esa escena (*sensu* Goffman) deja espacio a la “satisfacción” por entrar y hasta *aprehender* el proceso de investigación.

Los estudiantes identifican el participar en un proyecto de investigación un aprendizaje distinto de aquel obtenido en el aula, porque los acercó a la práctica, a comprender de qué se trata y —en algunos casos por primera vez— a considerarla como una inserción laboral futura.

Sentí que lo que había aprendido podía llevarse a cabo... Hasta ese momento desconocía por completo cómo funcionaba la investigación (...) la oportunidad de aprendizaje diferente a lo conocido que para mí era ir a cursar materias de metodología a la facultad de sociales. Sentí que entendía cómo funcionaba esto del proceso de investigación (Estudiante, en práctica de investigación, UBA).

Esta experiencia como becaria de grado fue el inicio de un camino todavía inconcluso que al principio no tenía veredas, ni asfalto, ni horizonte cerca porque no sabía de qué se trataba ya que nunca había conocido a alguien que se dedique a eso, ni mucho menos yo me sentía capaz de poder enfrentar un desafío que nunca en mi vida me había propuesto, como estudiar un posgrado y postularme a una beca (Becaria UNLaM).

También hace aparición la incertidumbre como una moneda de dos caras: de un lado, acerca de la propia actividad de investigar y del otro, saber de qué se trata el universo académico como inserción laboral posible. La incertidumbre como aquello que no permite pensar el futuro, la duda respecto a de qué trata y qué y cómo será.

En un primer momento esa incertidumbre se relacionaba al desconocimiento que tenía sobre el mundo académico y de la investigación en ciencias sociales específicamente (becaria UNLaM).

Por último, un elemento que sobrepasa la propia tarea de investigación se refiere al insertarse en un equipo de investigación. Estos, pueden ser entendidos como “(...) colectivos de personas que colaboran sistemáticamente en actividades de producción de conocimiento, como la forma organizativa predominante en la investigación universitaria, en torno a la cual se articulan y adquieren sus características distintivas las actividades de investigación” (Bianco y Sutz, 2005: 26).⁸

El equipo al que se sumaban los/as estudiantes, estaba constituido por investigadoras en distintas etapas de formación (con formación de doctorado, maestradas y doctorandas, docentes universitarias). Su participación allí nos permitió notar, por un lado, el desconocimiento de las tareas de un grupo de investigadoras/es y, por otro, la vivencia de la práctica concreta de una investigación social en un escenario colectivo. Los/as estudiantes se incorporaban a un equipo con sistematicidad en sus reuniones/seminarios de trabajo quincenales, en el marco de un proyecto de investigación. Este ingreso y permanencia en un equipo de investigación permitía conocer y comprender las etapas del proceso y la totalidad del mismo. Así, la experiencia redundaba en un conocimiento sobre los aspectos teóricos epistémicos y metodológicos de la investigación:

Durante todo el proceso las explicaciones sobre cada parte del proceso de investigación que me daba mi directora y la puesta en común de las experiencias de otras personas que formaban parte del proyecto fueron fundamentales (Becaria UNLaM).

Me sentí muy bien y a gusto con el grupo, con la oportunidad de aprendizaje diferente a lo conocido que para mí era ir a cursar materias de metodología a la facultad de sociales.

⁸ Estos tienen lugar, para Bianco y Sutz (2005), por la transformación de la ciencia en una actividad realizada mayoritariamente por colectivos de personas, pero también por los requerimientos de políticas de investigación que han fomentado la colaboración académica entre investigadores.

Sentí que entendía cómo funcionaba esto del proceso de investigación como algo sistemático que consiste en un ida y vuelta entre la teoría y la metodología. Sentí que lo que había aprendido podía llevarse a cabo. Hasta ese momento desconocía por completo cómo funcionaba la investigación (Estudiante, en práctica de investigación, UBA).

Ir a hacer encuestas al territorio de La Matanza fue una experiencia que me dio mucho miedo al principio, pero luego satisfacción al caer en la cuenta de todo el trabajo que implicó. Para eso fue de ayuda trabajar en las etapas posteriores al trabajo de campo donde realmente se nota lo que significa hacer (Becaria, UNLaM).

La participación en horas de investigación (...) en el marco del Grupo de Estudios (...), implicó una primera inmersión en el oficio de la investigación, pasando por las diferentes etapas de una investigación y comprendiendo la relación entre ellas. Si bien previamente había cursado la rama de Metodología de la carrera, dicha participación me permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la cursada, conocer el funcionamiento de un grupo de estudios, tomar contacto con un proyecto de investigación real, realizar el trabajo de campo (...) así como analizar datos cualitativos (Estudiante, en práctica de investigación, UBA).

Participar en un equipo de investigación externo para hacer las horas de investigación de la carrera es una experiencia que me está gustando un montón. Siento que estoy aprendiendo mucho sobre cómo expresar mis ideas, cómo recortar una dimensión de un problema y profundizar en ella para un trabajo, cómo hacer y analizar entrevistas y también a trabajar en un equipo (Estudiante, en práctica de investigación, UBA).

El escuchar y escucharse, el estar con otros permitió vivenciar esa *escucha* en un aprendizaje individual y colectivo.

Analizar las entrevistas realizadas por los diferentes alumnos que formamos parte de las horas de investigación me permitió poner en práctica el análisis de datos cualitativos, desde ordenar los datos en una matriz de análisis y crear categorías de análisis, hasta interpretarlos en la conformación de un texto coherente (...), la participación en las horas también me permitió conocer otros aspectos de la investigación, como el intercambio con la comunidad científica y el trabajo colectivo realizado en grupos de estudios (Estudiante, en práctica de investigación, UBA).

Las instancias de enseñanza -aprendizaje en equipos de investigación muestran los modos en que, las experiencias *extramuros*, constituyen distintos modos de revisar y re-definir la asignatura y los espacios de la pedagogía de la acción de aprender y aprehender de los aprendices y enseñantes. La experiencia *extramuro* parece también dar visión de proceso, comprender y atar las distintas partes, sorteando las prácticas que parcializan el quehacer de la investigación. Se perciben también las diferencias y/o distancias con la cursada, a la vez que la sorpresa con "aquello que es efectivamente la investigación" hace aparición.

En el escenario *extramuro*, se tejen saberes, prácticas que dejan al descubierto las vivencias y emociones de los estudiantes que se incorporan al equipo de investigación.

Tabla 1. Emociones en el aprendizaje extramuros

Incertidumbre, Miedo, Incomodidad, Tristeza	Ir a campo, no saber qué hacer y cómo No saber qué decir en una entrevista Conocer otros mundos de la vida Desconocimiento acerca del mundo académico Escuchar a otros/as Trabajar como investigadores/as en el futuro Estudiar un posgrado
Sorpresa, Agrado, Sentirse parte	Participar en un equipo, estar con otros “El intercambio con la comunidad científica” La importancia de “conocer la realidad” “Ver” las diferentes etapas del proceso de investigación “Poner en práctica” lo aprendido en las cursadas

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

En la literatura académica que discute acerca de los modos de enseñar/aprender a investigar hay muchas preguntas, añoranzas, expectativas, así como recetas, recomendaciones e incluso, miradas normativas. Las enseñanzas en el aula, fuera de ella y en la investigación tiene algo de aquellos viejos oficios de aprendiz en el taller, en donde las enseñanzas, aprendizajes y vivencias van de modo conjunto.

Resulta central para seguir problematizando, aquello que remite a las condiciones de realización del proceso de investigación. Esto implica no solamente preguntarnos por qué tipo de investigadores buscamos contribuir a formar —sea que se dediquen o no a la investigación académica— en términos de “lo deseable”, sino también por cuáles son las condiciones y puntos de partida que traen a cuevas, producto de la formación que han completado a hasta ese momento: en términos de Bachelard (1990) podríamos hablar de los obstáculos que han amontonado. Preguntarse por esto es también observar lo que sucede en los espacios curriculares que sí han atravesado hasta el momento, qué ha sucedido intramuros: qué entienden por teoría, cuáles y cómo son las aproximaciones si se han aproximado a la revisión de la teoría —aun incluso siendo estudiantes universitarios—, qué competencias de escritura se desarrollaron/poseen, qué comportamientos y actitudes se establecieron/tienen en relación a cumplimiento de los plazos y obligaciones que la participación en los proyectos supone.

Es menester destacar la importancia de ambos escenarios: intra y extramuros, las aulas no pueden reemplazarse por los equipos de investigación y viceversa. Las aulas, en tanto escenario intramuros, son el espacio de circulación de enseñanzas y aprendizajes conjuntos, de debates, de prácticas. Los ámbitos extramuros retoman los saberes de las aulas, los profundizan, los complementan, los orientan en áreas específicas. Potenciar las condiciones de producción de ambos, es también hacerlo para la investigación social. Pensar en las condiciones de producción de la ciencia y de la enseñanza aprendizaje de la investigación social, es esencial. Los modos de enseñar-aprender-aprehender recorren varios caminos y espacios, las aulas y los textos son parte de ello, pero no excluyen las interacciones con los y las investigadores ni los espacios de la acción investigativa. Los hábitos y actitudes del quehacer investigativo son parte ineludible de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social. Las vivencias y emociones de los estudiantes en dicho proceso también hacen al quehacer investigativo, el aprender a escuchar, el transitar la incomodidad de conocer, el comprender al otro/otra y sus vivencias. Y, la escucha de

docentes e investigadores es la otra cara de lo imprescindible de la enseñanza, del aprendizaje y del qué hacer investigativo.

6. Referencias

- BACHELARD, G. (1990). *La formación del Espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- BARRIGA, O. Y HENRÍQUEZ, G. (2004). Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 20, 126-131. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/20/barriga.html>
- BIANCO, M. y SUTZ, J. (2005). Las formas colectivas de la investigación universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, n° 6, vol. 2, 25-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92420601>
- CALVO, G. (2013) (julio, 2023). La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias. En *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-038/777.pdf>
- COHEN, N. (1997). La teoría y el método en la investigación social: El discurso y la práctica. En *Luxemburg: Revista de sociología*, año 1, N° 2, Buenos Aires.
- COROMINAS, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- NOREÑA CORREA, M., ARROYO VELANDIA, K. y VEGA TORRES, A. (2014) (agosto, 2014). Actitud hacia la ciencia: un punto de partida en el proceso enseñanza-aprendizaje de la metodología y la investigación. En *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Heredia, Costa Rica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8236/ev.8236.pdf
- DE SENA, A. (2019). Tres tópicos en búsqueda de reflexiones: la investigación social, la metodología de la investigación social y su enseñanza en el posgrado. En Mariana Colotta, Sebastián Dabreinche y Adriana Presa (Compiladores), *Políticas universitarias para el siglo XXI: perspectivas y temas de agenda*, (pp. 131-160). Buenos Aires: Editorial Teseo.
- _____ (2018). Presentación. La cuestión educativa 'en la mira'. Discusiones metodológicas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS* N°15. Año 8, 4-8. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/249>
- _____ (2016). Un triángulo de cuatro lados: teoría, epistemología, metodología y el hilo que los trama. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*. N° 11. Año 6, 4-7. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/76/80>
- _____ (2014) (agosto, 2014). Desde las y los estudiantes: algunos hilos en el tejido de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social. En *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)*. Heredia, Costa Rica. <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmecs/actas/ponencia-220930195104811377>
- _____ (2013). Estudiantes de sociología: ¿herederos como siempre? En F. Nievas (Ed.), *Mosaico de sentidos. Vida cotidiana, conflicto y estructura social* (pp. 153-170). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- _____ (2011). Cuestiones "metodológicas", opiniones de los alumnos de la Carrera de Sociología". En *Boletín Científico: Sapiens Reserch*, Vol 1, Año 1, 25-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181616>
- DI VIRGILIO, M., FRAGA, C., NAJMIAS, C., NAVARRO, A., PEREA, C. y PLOTNO, G. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología*, Año 5 N° 9, 90-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/269/26950906.pdf>
- FLORES MARTOS, J. A. (2010). Trabajo de campo etnográfico y gestión emocional: notas epistemológicas y metodológicas. *Ankulegí*, N°14, 11-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3679476>
- GALINO, M. A. (1962). El aprendiz en los gremios medievales. *Revista española de pedagogía*, 117-130. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/8852>
- GANDÍA, C., QUATTRINI, D. y CENA, R. (2017). Estrategias del diseño metodológico y aproximaciones a los datos: los obstáculos en los procesos de aprendizaje de la metodología de la

investigación en estudiantes de Ciencias Sociales. En Gandía, C. Vergara, G. Lisdero, P., Quattrini, D. y Cena, R. *Metodologías de la investigación: estrategias de indagación I*, (pp. 43-70). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

GARCÍA GARDUNO, J. (1985). Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales en la educación superior, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, N°. 2, 99-103. Recuperado de https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1985_2_06.pdf

MONTES DE OCA RECIO, N. y MACHADO RAMÍREZ, E. F. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo. *Humanidades Médicas*, 9(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100003&lng=es&tlng=es

RAGIN, C. (2007). ¿Qué es la investigación social? En Ragin, C. (Ed.), *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*, (pp. 31-70). Colombia: Siglo del Hombre Editores.

REED, K. y TOWERS, L. (2023). Almost Confessional: Managing Emotions When Research Breaks Your Heart. *Sociological Research Online*, 28, 1, 261-278. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/13607804211036719>

ROJAS-BETANCUR, M. y MÉNDEZ-VILLAMIZAR, R. (2013). Cómo enseñar a investigar: Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1), 95-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5468365>

SÁNCHEZ PUENTES, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

SAMAJA, J. (2007). La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, (51), 8-21. Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37674>

SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

SCRIBANO, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N°10, 93-113. Recuperado de <https://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/237/234>

_____ (2008). *Introducción al Proceso de Investigación cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

_____ (2005). La Metafísica de la Presencia: Obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación. *Cinta de moebio*, 24, 239-245. Recuperado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26069/27376>

SCRIBANO, A., GANDÍA, C., MAGALLANES, G. y VERGARA G. (2007) *Metodología de la investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y aprender*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María. Buena Vista Editores.

VASEN, F. (2013). Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, docencia y tecnología*, (46), 9-32. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162013000100001&lng=es&tlng=es.

WAINERMAN, C. (2001). Introducción. Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*, (pp. 15-40). Buenos Aires: Lumiere.

WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

YNOUB, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: Cengage Learning Editores.

Autoras.**Angélica De Sena**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional de La Matanza (CIS-UNLaM); Universidad de Buenos Aires (UBA); Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES), Argentina.

Investigadora Independiente de CONICET con lugar de trabajo en el CIS-UNLaM. Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Magister en Metodología de la Investigación Científica (UNLa), Licenciada en Sociología (UBA). Directora de ReLMIS. Investigadora del Instituto Gino Germani y del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES). Profesora UBA y UNLaM. Directora del Grupo de Estudios Sobre Políticas Sociales y Emociones (GEPSE) del Programa de Estudios sobre Cuerpos y Emociones (PECES) del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

E-mail: angelicadesena@gmail.com

Andrea Dettano

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional de La Matanza (CIS-UNLaM), Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Doctora en Sociología por la Universidad de Alicante (España), Licenciada y profesora en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Investigadora de CONICET con lugar de trabajo en la UNLAM. Profesora de grado y posgrado en la Universidad Nacional de La Matanza y en la Universidad de Buenos Aires. Miembro del Grupo de Estudios Sobre Políticas Sociales y Emociones (GEPSE) del Programa de Estudios sobre Cuerpos y Emociones (PECES) del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

E-mail: andreadettano@gmail.com

Citado.

DE SENA, Angélica y DETTANO, Andrea (2024). El oficio de investigar, el de enseñar y el de aprender. Prácticas, reflexiones y algunas emociones sobre el inicio a la investigación social de alumnos de grado. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*, N°28, Año 14, pp. 10-25.

Plazos.

Recibido: 12/02/2024. Aceptado: 25/04/2024.



Aprendizaje activo y enseñanza basada en investigación durante la pandemia: perspectivas de estudiantes de Sociología

Active learning and research-based teaching during the pandemic:
Sociology students' perspectives

Martín Güelman, Valeria Dabenigno, Alejandra Navarro y Dolores González

Resumen

En este artículo indagamos las percepciones de estudiantes de Metodología y Técnicas de la Investigación Social (Carrera de Sociología-Universidad de Buenos Aires) acerca de las estrategias docentes implementadas durante la educación remota de emergencia por la pandemia por COVID-19 en 2020 y 2021, así como sus valoraciones de las habilidades adquiridas para el ejercicio de la investigación social. Estas prácticas se enmarcan en un proyecto de cátedra orientado a la formación de un *habitus investigativo* que busca propiciar la participación activa, reflexiva y colaborativa entre estudiantes y docentes. La información que analizamos proviene de una encuesta en línea de respuesta voluntaria y anónima a estudiantes que culminaron la cursada de los tres niveles de la materia en 2021.

Los hallazgos muestran una valoración positiva de las prácticas de enseñanza que sitúan al estudiantado en el lugar de aprendices del oficio de investigador/a. Específicamente, los recursos didácticos mejor considerados fueron los que implicaron un seguimiento de las producciones grupales de los/as estudiantes (tutorías de avances) y los que repusieron el trabajo que se realizaba en el contexto áulico presencial (clases sincrónicas).

Palabras clave: Aprendizaje activo; enseñanza basada en Investigación; enseñanza de la metodología; *habitus investigativo*; pandemia por COVID-19.

Abstract

In this article, we examine the perceptions of students of Methodology and Techniques of Social Research (Sociology Degree-University of Buenos Aires) about the teaching strategies implemented during the remote emergency education due to the COVID-19 pandemic in 2020 and 2021, as well as their assessments of the skills acquired for exercising social research.

These practices are framed within a teaching project aimed at developing a *research habitus* that seeks to promote foster active, reflective and collaborative participation between students and teachers. The information we analyzed comes from a voluntary and anonymous online survey of students who completed the three levels of the subject in 2021.

The findings show a positive assessment of teaching practices that place students in the role of apprentices in the research profession. Specifically, the most highly regarded teaching resources were those that involved monitoring the students' group productions (progress tutorials) and those that replaced the work carried out in the classroom context (synchronous classes).

Keywords: Active learning; research-based teaching; methodology teaching; *research habitus*; COVID-19 pandemic.

1. Introducción

En este artículo indagamos las percepciones de los/as estudiantes sobre las estrategias pedagógicas que implementamos en el marco de la enseñanza remota de emergencia durante los años 2020 y 2021 de la asignatura “Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III” (cátedra Ruth Sautu), de la carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Analizamos también sus opiniones sobre el proceso de formación y su valoración de los aprendizajes y habilidades adquiridos en los tres niveles de la materia cursados íntegramente durante la pandemia, en particular, vinculados a las prácticas de investigación desarrolladas secuencialmente. Estas prácticas se enmarcan en un proyecto de investigación de cátedra orientado a la formación de un *habitus investigativo* (Meo y Dabenigno, 2015). A los fines de permitir una mejor comprensión de las percepciones de los/as estudiantes que analizamos, en este escrito caracterizamos la propuesta pedagógica que implementamos y las adaptaciones que debimos realizar en el contexto de la educación remota generada a partir de la pandemia por COVID-19.

La información proviene de una encuesta en línea de respuesta voluntaria y anónima que llevamos a cabo con estudiantes que finalizaron Metodología III el segundo cuatrimestre de 2021. Esta cohorte comenzó a cursar Metodología I en el segundo cuatrimestre de 2020 y continuó con Metodología II durante el primer cuatrimestre de 2021.

Este artículo comienza con un breve estado de la cuestión sobre educación en pandemia, para continuar con una contextualización del estudio en el marco institucional de la carrera de Sociología de la UBA y la organización de nuestra cátedra. Luego, explicitamos la posición pedagógica del trabajo y reflexionamos acerca de las nociones de *enseñanza basada en investigación* y de *aprendizaje activo y colaborativo* y cómo estas maneras de concebir la práctica docente colaboran con la promoción de un *habitus investigativo* entre los/as estudiantes. Seguidamente, desarrollamos la propuesta pedagógica implementada antes y durante la fase de educación remota de emergencia. A continuación, describimos la estrategia metodológica y el cuestionario utilizado desde 2015 y adaptado durante la pandemia. En el siguiente apartado presentamos las valoraciones de la cohorte de estudiantes acerca de la propuesta desplegada durante tres cuatrimestres de dictado no presencial. Cerramos el artículo reflexionando acerca de esta experiencia novedosa durante tres cuatrimestres.

2. Estudios sobre educación en pandemia

El confinamiento establecido por el gobierno nacional a mediados de marzo de 2020 fue una política sanitaria con efectos en todos los ámbitos vitales. En la educación, implicó la suspensión de la presencialidad escolar (Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina; en adelante, ME); en la investigación, la suspensión del trabajo de campo con co-presencia física inmediata. Así, docentes e investigadores/as nos tornamos teletrabajadores/as. A pesar de ello, y bajo el mandato del “Seguimos educando” de las políticas de continuidad pedagógica (CP) fue necesario buscar el modo de continuar impartiendo clases. En simultáneos, los equipos de investigación se ocuparon de describir, documentar e interpretar, con claves conceptuales y metodologías variadas, lo que acontecía con la educación durante la pandemia.

Una primera temática abordada en los estudios fueron los déficits de las familias y estudiantes de todos los niveles educativos en lo relativo al equipamiento informático y la conectividad a Internet (Artopoulos, 2020; ME-UNICEF, 2020). Un segundo foco consistió en el mapeo de las políticas de continuidad educativa a escala nacional y jurisdiccional (Cardini, D’Alessandre y Torre, 2020; Di Piero y Miño Chiappino, 2020; ME, 2020a). En tercer lugar, se desarrollaron trabajos sobre las condiciones de teletrabajo docente (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina-CTERA, 2020; Meo y Dabenigno, 2021) y las formas de concreción de la CP en diferentes niveles de enseñanza, escuelas y territorios (Dussell, Ferrante y Pulfer, 2020; ME, 2020b; 2020c; Dabenigno, Freytes Frey y Meo, 2021). En relación a las condiciones de trabajo docente, se constató la sobrecarga mental y emocional (CTERA, 2020; Meo y Dabenigno, 2021) y la preocupación por el sentido y efecto de la tarea docente, así como las dificultades de los/as estudiantes que se desvinculaban de la CP

(Dabenigno, Freytes Frey y Meo, 2020; Flack, Walker, Bickerstaff, Earle y Margetts, 2020). En el ámbito de la educación universitaria, algunos estudios de Argentina remiten a la percepción de sus docentes sobre los esfuerzos personales realizados con escaso acompañamiento institucional y de las políticas (Morris y González, 2022) y de la sobrecarga de la tarea (González y Morris, 2022). En ese escenario incierto, las cátedras fueron al terreno de concreción de las políticas de CP universitarias (Morris y González, 2022). La pandemia generó respuestas fundadas en saberes artesanales previos de los/as docentes (Morris y González, 2022), innovación pedagógica (Morris y González, 2022) y requerimientos y oportunidades de flexibilización y autonomía curricular. Pero también conflictos y desigualdades por efectos de la transmutación de los tiempos y espacios de trabajo (González y Morris, 2022).

A medida que evolucionaba la situación sanitaria, otro conjunto de estudios se abocaron al análisis de la vuelta a la presencialidad en la educación obligatoria (ME, 2020b; 2020c; Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento-CIPPEC, 2021) y, reflejando la preocupación que existía a nivel societal, a indagar el impacto de la educación no presencial en los aprendizajes (Flack, Walker, Bickerstaff, Earle y Margetts, 2020). Algunas temáticas que revistieron especial interés fueron las posibilidades y desafíos del uso pedagógico de las TIC y las formas en que fueron incorporadas en las propuestas docentes, considerando la experiencia prepandemia (Expósito y Marsolier, 2020; Narodowski, Volman y Braga, 2020; Dabenigno, Freytes Frey y Meo, 2021).

Finalmente, fueron menos numerosos y más tardíos los estudios abocados a las miradas y dificultades de los/as estudiantes sobre la pandemia (ME-UNICEF, 2020; Pedró, Quintero, Ramos y Maneiro, 2020; Gutiérrez, Martín y Rocchiatti, 2022). Al igual que para otros niveles, también en el ámbito universitario, se destaca el impacto del confinamiento sobre el estado emocional del estudiantado y la pérdida de rutinas de sociabilidad (Pedró, Quintero, Ramos y Maneiro, 2020). Otros trabajos recuperan las miradas y posicionamientos de los estudiantes frente a las propuestas de enseñanza remota. Por su parte, Angélica De Sena y Andrea Dettano (2022) utilizan la analogía del alumno como consumidor como un modo de transitar la demanda a sus docentes de cursos de Metodología de la Investigación durante la pandemia. A su entender, ello lo instala en una posición pasiva en cuanto a la posibilidad de un desarrollo autónomo de sus propios proyectos de investigación. Esto resulta un contrapunto interesante con nuestra propuesta pedagógica que será desarrollada en las secciones siguientes.

3. Marco institucional y organización de la cátedra

La carrera de Sociología se creó en la UBA en 1957. Su fundador y primer director, Gino Germani, apostó, desde los orígenes, al desarrollo de la investigación empírica. En 1988, la carrera pasó a ser parte de la recientemente creada Facultad de Ciencias Sociales, junto a cuatro carreras más (Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Ciencia Política y Relaciones del Trabajo). Su nuevo plan de estudios, sancionado ese mismo año, destaca y valora la formación en investigación académica al afirmar que se propone “(...) iniciar y guiar al estudiante en su formación como investigador por medio de prácticas concretas de investigación (...)” (Resolución N° 2282/1988, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires).

En este marco, las asignaturas Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III forman parte del ciclo de materias obligatorias del plan de estudios. Nuestra cátedra se organiza en tres subequipos docentes que acompañan a una misma cohorte de estudiantes de manera sucesiva en su transición de Metodología I a Metodología II y de Metodología II a Metodología III. La organización por cohortes nos ha permitido sumar al dictado tradicional de clases (con ejemplos de investigaciones sociológicas sobre construcción de proyectos, tipos de diseños, métodos y técnicas) el ejercicio de prácticas de investigación enmarcadas en un proyecto de cátedra desplegado a lo largo de tres cuatrimestres sucesivos.

El desarrollo de esta investigación de cátedra, a la que denominamos Trabajo Práctico Aplicado (TPA), implica la puesta en marcha de una experiencia acotada y acompañada y retroalimentada por el equipo docente. A lo largo de las tres materias (tres cuatrimestres), los/as estudiantes deben realizar una investigación sobre una problemática definida por el equipo de cátedra. El desarrollo de la misma involucra la toma de decisiones sobre la selección de casos y la

conformación de las muestras, así como los métodos y técnicas pertinentes, la elaboración de instrumentos para la construcción de datos y la realización de tareas vinculadas al trabajo de campo, la codificación y el análisis de datos primarios y secundarios, tanto cualitativos como cuantitativos, que concluye en la redacción de informes cortos de resultados que son la instancia de evaluación integradora de cada materia.

En el primer nivel de la materia, en el que se realiza una introducción a la Metodología de la Investigación Social y se imparten conocimientos básicos vinculados a la estadística, el objeto analítico de la investigación de cátedra es habitualmente abordado de manera introductoria. En esta materia, para el TPA, los/as estudiantes suelen trabajar –con algunas variaciones cuatrimestre a cuatrimestre– en la formulación de objetivos generales y específicos. En algunos cuatrimestres, hemos podido trabajar también en la construcción del marco teórico y la lectura de investigaciones con el fin de elaborar un estado de la cuestión y en el análisis de datos estadísticos secundarios que logren que los/as estudiantes se interioricen en el tema de estudio.

En Metodología II, se profundiza en los abordajes cuantitativos y en los conocimientos de Estadística aplicada a las ciencias sociales. En este segundo nivel, el TPA se centra en el análisis estadístico de datos provenientes de encuestas preexistentes o producidas e implementadas por el grupo de estudiantes.

Finalmente, en Metodología III, se abordan los distintos enfoques, métodos y técnicas del paradigma cualitativo de investigación social. Aquí, los/as estudiantes llevan a cabo un trabajo de campo en el que ejercitan el diseño y conducción de entrevistas semi-estructuradas y/o participan como observadores/as y ayudantes de campo en el desarrollo de grupos focales moderados por el equipo docente.

El desarrollo de estas prácticas de investigación se propone ofrecer a los/as estudiantes un acercamiento práctico al proceso investigativo de las ciencias sociales con el fin de que desarrollen un *habitus* investigativo, es decir, un conjunto de habilidades y conocimientos acerca de cómo plantear un proyecto y llevar a cabo una experiencia de investigación. Como hemos visto en las encuestas de evaluación que llevamos a cabo, para la gran mayoría de los/as estudiantes, en virtud del momento de la carrera que se encuentran cursando, el TPA constituye su primera aproximación a la investigación empírica en Sociología. Los programas de las tres materias no solo se proponen como objetivos la enseñanza de contenidos sino de habilidades y “saberes hacer”, que se adquieren durante la realización de prácticas investigativas. Este modo de pensar y ejercer la docencia nos involucra en nuestro doble rol de docentes e investigadoras/es (Dabenigno y Güelman, 2018; 2019).

A continuación, describiremos nuestro posicionamiento teórico en relación al modo en que comprendemos el quehacer de la enseñanza. A su vez, reflexionaremos sobre la construcción de un *habitus* investigativo entre los/as estudiantes.

4. Nuestro enfoque pedagógico: enseñanza colaborativa y activa y *habitus* investigativo

Como equipo docente de tres asignaturas vinculadas con el quehacer de la investigación entendemos que las prácticas desarrolladas en el aula deben lograr la participación activa y reflexiva de quienes co-participan de ellas de manera colaborativa, yendo más allá de la mera transmisión de conocimientos desde los/as docentes como poseedores de un saber. En tal sentido, recuperamos la noción de *aprendizaje activo*, la cual implica, por un lado, apartarse del modelo educativo centrado únicamente en la acción del docente y, por el otro, superar la posición pasiva de los/as estudiantes en la escucha de una clase magistral o en la resolución de actividades memorísticas o de comprobación de lectura. De este modo, los/as estudiantes se encuentran en condiciones de poner en juego habilidades para la resolución de actividades y problemáticas planteadas por el equipo docente, con el propósito de lograr su implicación y protagonismo en el aprendizaje (Prieto Navarro, 2006). A su vez, esta perspectiva busca promover, entre el estudiantado, la reflexión sobre las acciones que están llevando a cabo (Bonwell y Eison, 1991).

Una vía para lograr tal involucramiento es proponer estrategias de *aprendizaje colaborativo* (Barkley, Cross y Major, 2007). Estas no solo implican el diseño de actividades grupales, sino la

promoción de dinámicas de trabajo entre estudiantes, donde prime la reflexión, el intercambio y la revisión entre pares, así como instancias de retroalimentación del equipo docente.

La puesta en práctica de esta forma de entender el aprendizaje supone la promoción de un modelo de *docencia basada en investigación* [research-based teaching] (Griffiths, 2004). Desde esta concepción, se busca promover la construcción paulatina de un habitus investigativo entre los/as estudiantes, es decir, un conjunto de habilidades y conocimientos acerca de cómo plantear y llevar a cabo una experiencia de investigación (Meo y Dabenigno, 2015). En virtud de ello, desde nuestro doble rol de docentes e investigadores/as buscamos transferir y enseñar la lógica de la investigación social, inculcando la centralidad que tienen en este proceso el razonamiento teórico y la teoría sociológica en la conducción de la propia investigación, así como en el análisis metodológico de indagaciones llevadas a cabo por otros/as investigadores/as. Incorporar conocimientos sobre métodos y técnicas de análisis de datos es fundamental; no obstante, la formación a la que aspiramos va más allá de este carácter técnico, al incluir elementos conceptuales y epistemológicos y promover la adquisición de habilidades investigativas. En otras palabras, desde esta perspectiva, los/as estudiantes son investigadores/as en formación que incorporan, paulatinamente, *trucos del oficio* (Becker, 2009) en prácticas de aula y de investigación situadas.

Estas miradas interpelan, a su vez, a las estrategias tradicionales de evaluaciones sumativas. Las mismas convocan, también, experiencias de evaluación formativa donde se busque que las producciones secuenciales de los/as estudiantes, durante el proceso y tiempo de cursada, permitan un abordaje dinámico y diacrónico de sus avances (López Pastor, 2009).

El poder de la evaluación formativa reside en su enfoque de atención tanto a los factores cognitivos como a los motivacionales. Una buena evaluación formativa proporciona a los estudiantes información que necesitan para entender dónde están en su aprendizaje (el factor cognitivo) y desarrolla sentimientos de control de los estudiantes sobre su aprendizaje (el factor de motivación) (Brookhaut, 2008: 54).

La evaluación formativa suele incorporar diferentes instrumentos, tales como carpetas, portafolios, presentaciones orales, diseño de proyectos y borradores de avances, para el análisis del equipo docente. Al mismo tiempo, brinda información a los/as estudiantes respecto de sus avances durante todo el proceso de aprendizaje y no solo al final del mismo.

Si bien desde antes de la pandemia por COVID-19 nuestro equipo venía promoviendo prácticas docentes fundadas en el posicionamiento teórico-metodológico descrito, el advenimiento de la misma nos enfrentó a una realidad novedosa y desafiante para la enseñanza tal como era puesta en acto hasta ese momento. La virtualización forzada de la educación obligó a los/as docentes de todos los niveles a repensar las estrategias de modo creativo. En la siguiente sección, presentamos las estrategias pedagógicas que, como cátedra, desarrollábamos antes de la pandemia y las readequaciones que debimos realizar en el contexto de la educación remota de emergencia.

5. Propuesta pedagógica antes y durante la fase de educación remota de emergencia

Toda propuesta de aprendizaje es situada y definida en función de un contexto institucional e histórico. La irrupción de la pandemia por COVID-19 nos obligó, como equipo docente, a reconfigurar nuestra propuesta, en sintonía con el mandato y formas de llevar adelante la continuidad educativa remota de acuerdo a la resolución N° 108 del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina del 15 de marzo de 2020 y las disposiciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. La suspensión de las clases presenciales, fruto de la expansión de la pandemia y de los contagios, supuso un desafío para las herramientas, estrategias, vínculos pedagógicos y saberes preexistentes. Pero, al mismo tiempo, brindó la oportunidad de innovar y repensar creativamente el conjunto de acciones que veníamos implementando de acuerdo a los posicionamientos teórico-metodológicos de enseñanza-aprendizaje que describimos previamente.

En este apartado, presentamos, en primer lugar, la propuesta pedagógica que implementamos hasta el advenimiento de la pandemia. A continuación, damos cuenta de las reconfiguraciones que llevamos a cabo en el contexto de la educación remota de emergencia.

La propuesta de enseñanza del equipo de cátedra combina, tradicionalmente, clases expositivas y análisis reflexivo de investigaciones empíricas que utilizan diferentes métodos, técnicas y enfoques conceptuales, con clases de modalidad taller donde los/as estudiantes desarrollan el TPA y se sitúan en un rol de investigadores/as en formación. El TPA constituye el trabajo final integrador de cada nivel de la materia y tiene un hilo problemático conductor que permite que el estudiantado aborde secuencialmente diferentes aristas del problema, primero a través de métodos cuantitativos y luego, desde una aproximación cualitativa.

Las nociones de *aprendizaje activo y colaborativo* y de *evaluación formativa* que presentamos en la sección previa fundamentan el modo en que se desarrolla el TPA. Entre las actividades que supone su realización los/as estudiantes emprenden el planteo de objetivos, la revisión y sistematización de bibliografía sustantiva sobre la temática (por ejemplo, a través del armado de fichas y grillas colaborativas) y la construcción de un estado de la cuestión, el diseño de instrumentos para producir la evidencia empírica, la consecución del trabajo de campo y el análisis de la información producida.

Desde nuestra óptica, involucrar al estudiantado en actividades propias del oficio sociológico –aun cuando sea, en rigor, una práctica acotada de procesos de investigación que en el desempeño profesional conllevan tiempos más extensos de reflexión, construcción y análisis– implica una apuesta por la promoción de una forma de construcción del *habitus* investigativo (Meo y Dabenigno, 2015; Dabenigno y Güelman, 2018; 2019). Acompañar esas tareas exige una labor docente que trasciende ampliamente la transmisión de contenidos teórico-metodológicos. Se trata de una práctica cuyo enfoque es la *docencia universitaria basada en investigación*, en la que tanto los/as docentes como investigadores/as formados/as y los/as estudiantes, como investigadores/as en formación, producen conjunta y colaborativamente conocimiento (Brew, 2003; Griffiths, 2004). Como ha sido reconocido en trabajos precedentes de otros/as integrantes de nuestra cátedra que indagan los desafíos de enseñar a investigar en el ámbito universitario (Di Virgilio, Fraga, Najmías, Navarro, Perea y Plotno, 2007; Freidin, Di Virgilio, D'Onofrio, Martínez Mendoza y Otamendi, 2009; Meo y Navarro, 2009), el desarrollo del TPA logra estrechar los nexos entre docencia e investigación.

Antes del advenimiento de la pandemia, en marzo de 2020, las clases que dictábamos eran, en su totalidad, presenciales. Solo en ocasiones excepcionales (tales como suspensión de clases por paros docentes, problemas institucionales o de infraestructura), enviábamos a los/as estudiantes las clases escritas por correo electrónico o a través del Campus Virtual de la Facultad.

Con el cierre del edificio de nuestra Facultad, en un primer momento, las clases teóricas fueron reemplazadas por la mencionada estrategia de envío de un documento en el que se desarrollaban los temas correspondientes. Con posterioridad, ensayamos tecnologías que permitían integrar audio a una presentación con diapositivas, con el propósito de hacer más dinámica la exposición de contenidos. A su vez, decidimos combinar, en el espacio de teóricos, el abordaje de los temas y unidades con ejercicios de discusión y resolución grupal de situaciones problemáticas, realizados en “salas” creadas dentro de las plataformas para videollamadas, con el fin de lograr un mayor involucramiento y participación de los/as estudiantes y propiciar el diálogo entre pares, en grupos más pequeños que la clase completa. En cuanto a los contenidos, reevaluamos los programas preexistentes y realizamos una priorización curricular y un ajuste de la bibliografía. Frente a la continuidad de la pandemia y la consiguiente extensión de la educación remota de emergencia, decidimos recuperar la dinámica áulica en tiempo real a través de clases sincrónicas virtuales. Las mismas eran grabadas y posteriormente subidas al Campus Virtual, de modo tal que pudieran ser consultadas por quienes tenían problemas de conectividad o se encontraban imposibilitados/as de participar en el momento (por ejemplo, porque tenían responsabilidades laborales, domésticas o familiares indeclinables durante el confinamiento), o bien revisadas nuevamente antes de las instancias de evaluación.

En lo que respecta a la instancia de prácticos, mantuvimos la división preexistente entre el análisis metodológico de investigaciones empíricas a partir de una guía de preguntas a ser respondidas en clase, con el desarrollo de las actividades vinculadas al proyecto de investigación de cátedra. En algunas ocasiones, la resolución de las consignas de trabajo debía estar a cargo de cada grupo, al interior de cada comisión, y el equipo docente realizaba una retroalimentación que ponía a disposición en un espacio virtual compartido (*Google Drive* o Campus Virtual de la

Facultad). Cada grupo podía revisar tanto las devoluciones docentes a su trabajo, como las producciones de los otros grupos y los comentarios de sus docentes.

Respecto del desarrollo de la investigación de cátedra acerca de las perspectivas de directivos, docentes, estudiantes y familias sobre las características de la continuidad pedagógica, como existía la imposibilidad de hacer trabajo de campo por el confinamiento, utilizamos bases de datos abiertas. En Metodología I se recuperaron bases de un estudio que había desarrollado el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (ME), junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) sobre la educación primaria y secundaria en la pandemia; en Metodología II se trabajó con encuestas a docentes de la misma Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ME y UNICEF, 2020); y finalmente en Metodología III se hicieron entrevistas cualitativas virtuales a estudiantes. Para el desarrollo de cada TPA elaboramos una secuencia didáctica en la que se listaban y describían las tareas a realizar a lo largo del cuatrimestre. Mientras que algunas actividades debían ser resueltas por los/as estudiantes de manera asincrónica y tenían una fecha de entrega preestablecida, otras eran abordadas en instancias sincrónicas, con formato taller. En estas últimas, el equipo docente pasaba por las salas de la plataforma de videollamada, registraba el trabajo efectuado, realizaba una devolución y, finalmente, en plenario llevaba a cabo una puesta en común de todos los grupos. Por último, grabamos tutoriales en video sobre el uso de auxiliares informáticos para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, actividad que, antes de la irrupción de la educación remota de emergencia, realizábamos de manera presencial en el gabinete de computación de la Facultad.

6. Estrategia metodológica

En 2015 comenzamos a diseñar, como equipo de cátedra, un cuestionario para que cada cohorte de estudiantes que termina el último nivel de las tres materias metodológicas realice una evaluación de nuestra propuesta pedagógica, de sus aprendizajes y aportes en su formación profesional. La irrupción de la pandemia nos instó a incluir nuevas dimensiones y preguntas al instrumento utilizado hasta el momento.

El cuestionario que provee la información analizada en este artículo fue aplicado a fines del segundo cuatrimestre de 2022 a la cohorte de estudiantes que, de manera inédita, cursó los tres niveles metodológicos con educación remota. El instrumento contó con 30 preguntas acerca de las siguientes diez temáticas: 1) la evaluación de la experiencia con cada una de las materias metodológicas de la carrera; 2) el aporte de las clases (tanto teóricas como prácticas) a su formación en investigación social; 3) la valoración de las distintas estrategias pedagógicas implementadas; 4) la calificación de las distintas formas de evaluación; 5) el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos; 6) las percepciones sobre el aporte del proyecto de cátedra a la formación en investigación y la utilidad de las instancias para su desarrollo; 7) las dificultades para cumplimentar las actividades propuestas desde la cátedra en el marco de la educación remota de emergencia; 8) las expectativas al inicio de la cursada y el cumplimiento de las mismas; 9) los desempeños profesionales futuros de interés y la contribución de las tres asignaturas metodológicas a los mismos; 9) la disponibilidad de espacio para el estudio en el hogar y de recursos TIC y conectividad; y 10) la evaluación general de la educación virtual.

La encuesta fue completada por 24 estudiantes, un 48% de los 50 que culminaron la cursada de los tres niveles de la materia. Se trata de un porcentaje satisfactorio para los parámetros habituales de las encuestas en línea, cuyas tasas de respuesta oscilan entre el 10 y el 40% (Callegaro, Lozar Manfreda y Vehovar, 2015). Estas tasas varían sustancialmente de acuerdo a las características sociodemográficas del universo de estudio (edad, lugar de residencia, disponibilidad y calidad de recursos tecnológicos), la temática indagada, las vías por las que se difunde el cuestionario y la inclusión de reclutadores/as, y la capacidad de influencia del/de la investigador/a o equipo a cargo de la implementación de la encuesta para que las personas respondan, entre muchos otros aspectos.

Con independencia de nuestro relevamiento, para entender por qué este tipo de encuestas en línea autoadministradas presentan menores tasas de respuesta que las presenciales, debe pensarse en la falta de compromiso que, en términos generales, sienten las personas que reciben el cuestionario fruto de la ausencia de un/a encuestador/a. Otro aspecto a considerar es que

quienes suelen completar este tipo de encuestas son las personas más implicadas en la temática indagada. Ello supone un sesgo, ya que tienden a responder quienes presentan las opiniones más polarizadas (las personas más satisfechas y las más descontentas). En encuestas promovidas por una organización y dirigidas a sus miembros –como la que aquí analizamos– el vínculo y la confianza establecidos y, en ocasiones, cierta sensación de presión para participar redundan, en general, en la obtención de tasas de respuesta más elevadas. Esto es especialmente observable si, como señalan Millán Arroyo Menéndez y Lucila Finkel (2019) el cuestionario no es muy largo y sabemos motivar adecuadamente a los/as participantes. En nuestro caso, comunicamos a los/as estudiantes que nos interesaba conocer sus opiniones por sí mismas y por la futura contribución a la realización de ajustes y cambios en la propuesta pedagógica de cara a la siguiente cohorte.

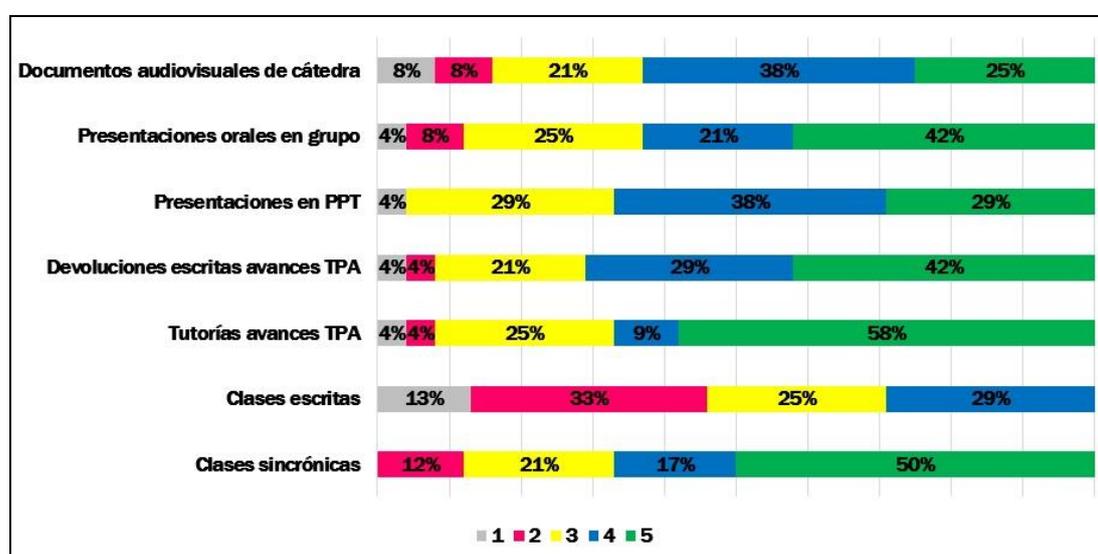
En el siguiente apartado, analizaremos la valoración de los/as estudiantes de la educación virtual y de la propuesta pedagógica que implementamos. En relación a esto último, daremos cuenta, en primer lugar, de sus percepciones sobre las nuevas estrategias y formas de evaluación; y, en segundo lugar, focalizaremos en el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo del TPA para su formación en investigación social.

7. Resultados: valoraciones de la propuesta pedagógica

Tal como acabamos de señalar, en este apartado, analizaremos la valoración de los/as estudiantes de la propuesta pedagógica desplegada durante la educación remota de emergencia. Nos centraremos en seis de las principales preguntas del cuestionario. En primer lugar, la evaluación que realizaron del aporte de cada estrategia pedagógica desarrollada en pandemia para sus aprendizajes (Gráfico 1). Seguidamente, describiremos la calificación sobre las formas de evaluación implementadas (Gráfico 2). En tercer término, abordaremos sus miradas sobre el aporte del TPA a la formación en investigación social cualitativa en el contexto del tercer nivel de la asignatura, relevadas en dos preguntas (Gráfico 3 y Cuadro 1). Finalmente, recuperamos testimonios que hacen referencia a la evaluación (positiva y negativa) de la educación virtual durante la pandemia, a partir de dos preguntas abiertas.

En el Gráfico 1 se despliegan diferentes tipos de estrategias utilizadas en el marco de las materias. Algunas de ellas, tales como devoluciones escritas de avances de TPA y presentaciones orales, ya eran utilizadas antes de la pandemia, mientras que otras fueron innovaciones realizadas durante la misma (por ejemplo, documentos audiovisuales de cátedra). Durante la educación remota el equipo docente, además, debió reconfigurar algunas de las actividades previamente desarrolladas, tales como las tutorías docentes, que ahora pasaron a estar mediadas por el uso de TIC.

Gráfico 1. Evaluación de estudiantes de Metodología (cohorte 2020-2021) del aporte al aprendizaje de cada estrategia pedagógica (en %) (1 a 5; 5= máxima valoración)



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a estudiantes que culminaron los tres niveles de Metodología (cohorte 2020-2021).

Como se observa en el Gráfico 1, las dos instancias más valoradas para el aprendizaje en pandemia se corresponden con estrategias que venían siendo utilizadas previamente: “Tutorías docentes de avances del TPA” (con 58% de encuestados/as que le otorgaron la máxima valoración) y “Clases sincrónicas” (con 50% de las respuestas en dicha categoría).¹ Se trata de recursos didácticos que implican, en el primer caso, un seguimiento de las producciones grupales de los/as estudiantes y, en el segundo, una reposición del trabajo que se realizaba en el contexto áulico presencial.

Seguidamente, encontramos otras estrategias que también implican acompañamiento docente a las prácticas de investigación del TPA (“Presentaciones orales grupales de los avances del TPA”; y “Devolución docente escrita a los avances del TPA”). En contraposición, estrategias como las presentaciones de diapositivas, los documentos audiovisuales de cátedra y el envío de clases escritas cuentan con niveles de valoración más bajos (29% y 25 % de encuestados/as que otorgaron la máxima valoración a las primeras dos estrategias; la tercera de ella no tuvo encuestados/as que le atribuyeran la máxima valoración, pero contó con un 29% que le otorgó el segundo valor más elevado).

Las estrategias valoradas en relación a la devolución escrita del TPA dan cuenta del rol tutorial ejercido por el equipo docente. Como señalan Victoria Sánchez-Gómez, Ana San Martín, Constanza Mardones Segovia y Jaime Fauré (2017), los beneficios que trae aparejado el acompañamiento se deben a la colaboración que se produce entre estudiantes y tutores/as. Esto permite, no solo que se aprovechen de mejor manera los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también disminuir las jerarquías entre ambos grupos, similares en su condición de investigadores/as, aunque con diferencias en su nivel de formación.

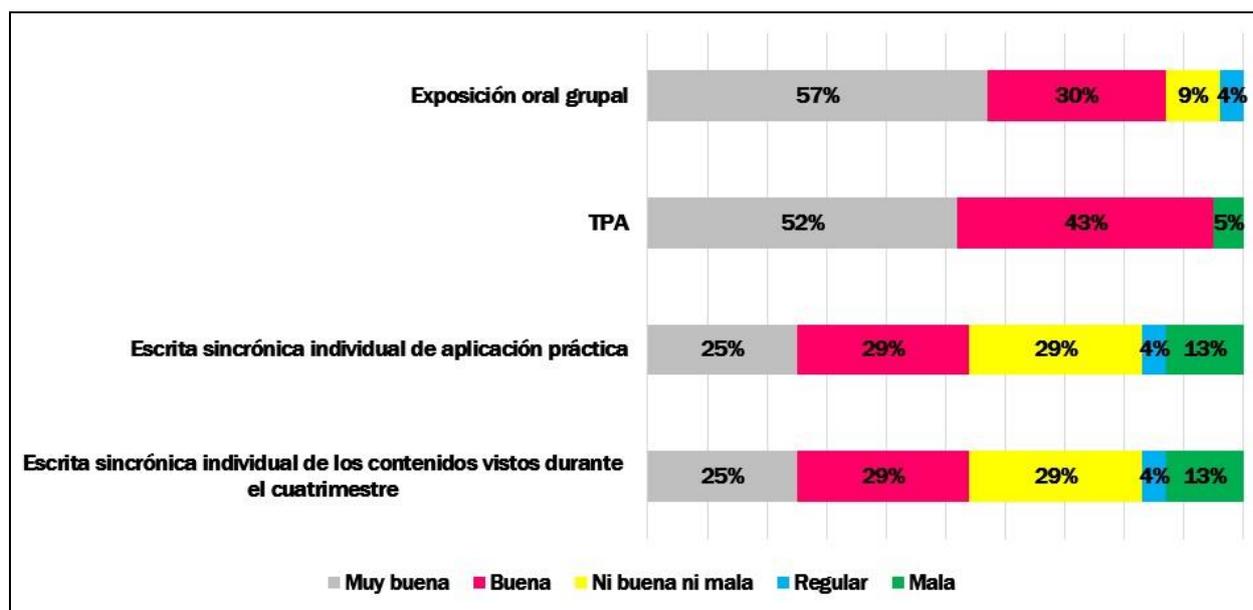
Siguiendo con el análisis de los resultados del Gráfico 1, en especial los referidos a la valoración de las clases sincrónicas como estrategia pedagógica, consideramos que no pueden soslayarse dos características de esta población (la cohorte de estudiantes que finalizó el tercer nivel de la asignatura en el segundo cuatrimestre de 2021). En primer lugar, se trató de un grupo que contaba con equipamiento informático en sus hogares para el desarrollo de sus actividades educativas. A su vez, el 80% de los/as estudiantes encuestados/as afirmó no tener problemas de conectividad a Internet. La realidad que estamos describiendo coincide con el relevamiento realizado desde la Carrera de Sociología de la UBA durante el primer cuatrimestre de 2020, según el cual el 66,3% de los/as estudiantes contaba con buena conexión a Internet y el 78,6% con dispositivos adecuados para la cursada remota (Carrera de Sociología-UBA, 2020); pero difiere de lo relevado en otros contextos y en otros niveles educativos, como muestran algunas investigaciones recientes (ME y UNICEF, 2020; Ziegler, Volman y Braga, 2020).

Respecto de las formas de evaluar los contenidos, la educación remota introdujo la necesidad forzosa de adaptar y modificar los modos tradicionales de hacerlo en buena parte de las asignaturas, incluyendo la nuestra. El Gráfico 2 presenta la calificación de los/as estudiantes sobre las formas de evaluación implementadas por la cátedra.²

¹ En el cuestionario, se trataba de una batería de preguntas cerradas de nivel de medición intervalar, con un sistema de categorías que oscilaba entre el 1 y el 5, siendo “5” la máxima valoración.

² El Gráfico 2 también está construido en base a una batería de preguntas cerradas. Sin embargo, el sistema de categorías fue, en este caso, ordinal. El valor más alto fue “Muy buena” y el más bajo, “Mala”.

Gráfico 2. Calificación de estudiantes de Metodología (cohorte 2020-2021) de las formas de evaluación (en %)



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a estudiantes que culminaron los tres niveles de Metodología (cohorte 2020-2021).

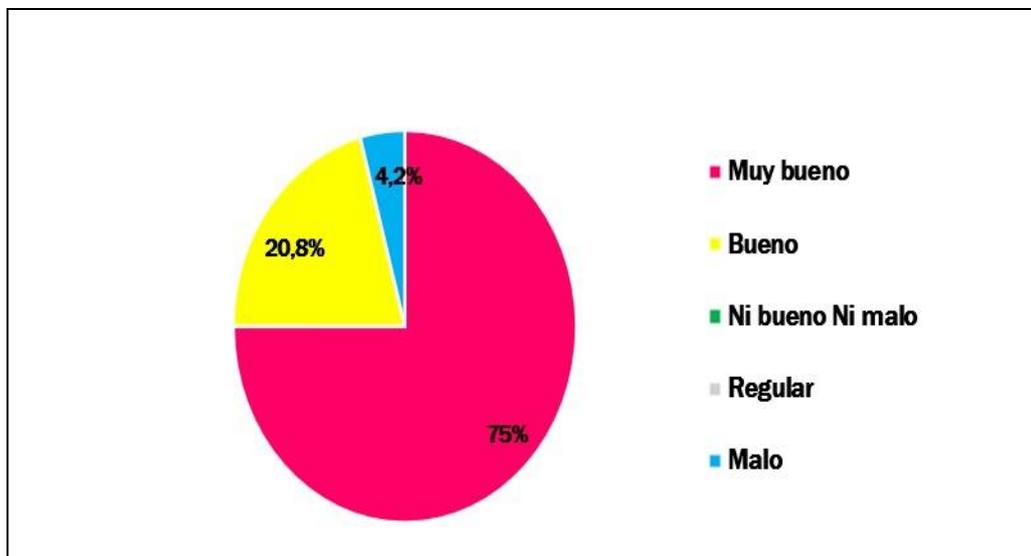
El gráfico permite ver que las formas de evaluación con mejor valoración –con calificaciones máximas otorgadas por poco más de la mitad de la muestra– son aquellas instancias vinculadas con el TPA: el informe escrito propiamente dicho y la exposición oral de avances que cada grupo debió realizar una semana antes de la entrega del trabajo. Ambas instancias son el resultado de un proceso que inicia a mediados del cuatrimestre y es monitoreado y acompañado por el equipo docente a través de estrategias de revisión y retroalimentación. Estos modos de evaluar durante el desarrollo de la experiencia de investigación buscan generar un abordaje dinámico de los progresos, así como brindar información de los avances. Es posible observar que, así como es altamente valorada la estrategia de las tutorías de avances del TPA, presentado en el Gráfico 1, también lo es la evaluación vinculada con la práctica de investigación del TPA y su exposición oral (presentadas en el Gráfico 2).

En relación a las formas de evaluación implementadas, la actividad “presentación oral de avances” –única actividad con la cohorte realizada de manera híbrida– fue organizada con una estructura similar a la de un congreso de investigación (con tiempos estipulados, formatos visuales de apoyo y comentarios posteriores a la exposición). Con esto no solo buscamos que los/as estudiantes tuvieran una instancia previa a la entrega para mejorar ciertos aspectos de sus trabajos, a partir de la retroalimentación, sino que también procuró forjar un habitus investigativo. En contraposición, las formas de evaluación que no los/as situaban como investigadores/as en formación con un lugar de protagonismo y construcción activa de conocimiento (tales como la evaluación escrita sincrónica individual de los contenidos sustantivos vistos durante el cuatrimestre y de resolución de situaciones problemáticas) gozaron de calificaciones más bajas (con valoraciones máximas que alcanzaron apenas a poco más del 20% de la muestra). Podríamos conjeturar también que el contexto de la educación remota de emergencia y las dificultades para la interacción personal cara a cara con otros/as compañeros de estudio trajeron aparejada una ponderación positiva de las instancias colectivas de evaluación. En un escenario de aislamiento social forzado, aquellas formas de evaluación que requerían del trabajo colectivo –si bien éste debía cumplimentarse, mayoritariamente, a través de medios digitales– parecen haber gozado de mayor valoración que las que se circunscribían al trabajo individual.

En tercer lugar, indagamos la valoración que los/as estudiantes realizan del TPA desarrollado durante el tercer nivel de la asignatura. Este se encontraba orientado específicamente a la producción y análisis de datos cualitativos. Prácticamente la totalidad de quienes

respondieron la encuesta (95%) consideró que era un aporte “Muy bueno” o “Bueno” para su formación en investigación social cualitativa.

Gráfico 3. Evaluación de estudiantes de Metodología (cohorte 2020-2021) del aporte del Trabajo Práctico Aplicado de Método III a la formación en investigación cualitativa (en %)



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a estudiantes que culminaron los tres niveles de Metodología (cohorte 2020-2021).

A continuación de la pregunta por la valoración, introducimos una pregunta abierta para que los/as estudiantes se expresaran acerca de los motivos de su valoración. En el Cuadro 1, destacamos algunos elementos positivos mencionados en las respuestas. Vale repetir que, para la gran mayoría de los/as estudiantes, esta práctica materializada en el TPA que comienza en Metodología I constituía el primer acercamiento a la investigación social empírica durante la carrera de Sociología. Esto puede resultar llamativo por tratarse de estudiantes que estaban promediando una carrera cuyo perfil de egreso está muy orientado a la investigación social académica. Por su parte, el único elemento negativo mencionado no se vincula al TPA en sí mismo, sino a la dificultad registrada para trabajar en equipo durante la pandemia (con la complicación adicional de haberse tornado una tarea mediada por las TIC).

Cuadro 1. Elementos positivos del Trabajo Práctico Aplicado como instancia para la formación en investigación social cualitativa

- Buena instancia de aprendizaje
- Trabajo en equipo
- Más enriquecedor que un parcial tradicional
- Experiencia en investigación cuali para desarrollar a futuro una investigación propia
- Poner en práctica la teoría
- Terminar de entender los conceptos
- Practicar codificación y análisis de entrevistas
- Ida y vuelta entre recolección de datos, análisis y articulación teórica
- “Sacarse el susto” de lo que es la investigación en sociología

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a estudiantes que culminaron los tres niveles de Metodología (cohorte 2020-2021).

Nuevamente observamos la valoración de instancias de trabajo en grupo y colaborativo, así como la puesta en práctica de habilidades para la resolución de actividades planteadas previamente por el equipo docente, con el propósito de lograr su implicación en el aprendizaje. Asimismo, varias de estas menciones ubican a este grupo de estudiantes en el lugar de “investigadores/as en formación” destacando positivamente la incorporación de estos *trucos del oficio* (Becker, 2009), a partir de sus propias prácticas situadas.

Como cierre de este apartado, analizamos la evaluación general de la educación virtual durante la pandemia, recuperando los testimonios del estudiantado. En particular, nos interesó indagar la valoración de los aspectos positivos y negativos de la educación virtual bajo un estado de excepción como el vivenciado.

Los testimonios recabados muestran que, para la mayoría de los/as estudiantes, la educación virtual significó, principalmente, la pérdida de lazos sociales con sus compañeros/as y docentes. Cabe destacar que se trataba de una cohorte que, los dos años previos al advenimiento de la pandemia, había cursado de manera presencial. Entre las frases y palabras que mencionan de modo más frecuente aparecen la *soledad*, la *ausencia de vínculos*, la *falta de contacto*, la *lejanía* y la *dificultad de interpretar a los/as compañeros por la pérdida de gestos*. Todas ellas hacen referencia a aspectos vinculares y propios de la sociabilidad como significativos de la experiencia universitaria (Carli, 2020). Sin desconocer la existencia de investigaciones que han profundizado en el impacto emocional que ha generado la pandemia en estudiantes de diversos niveles educativos (Pereyra y Tarditti, 2021; Di Napoli, Goglino y Bardin, 2022), nuestra encuesta focalizó en la evaluación de las estrategias pedagógicas implementadas durante el período de educación remota de emergencia.

Pese a los elementos negativos mencionados, la gran mayoría de los/as encuestados/as pudo identificar aspectos positivos de la educación virtual. Varios/as de ellos/as destacaron que el hecho de no tener que viajar hacia la Facultad les brindó un tiempo adicional que les permitió cursar más materias, dedicar mayor tiempo al estudio y compatibilizar la asistencia a las clases sincrónicas con algunas tareas domésticas. Como señaló una estudiante, la educación virtual hizo posible que pudiera *asistir a clases más allá de la distancia o de tener que cuidar a un hijo*. Otro aspecto positivo mencionado fue contar con las clases teóricas grabadas que podían ser consultadas en el momento que consideraran, por lo que constituyeron también un insumo de cara a las evaluaciones. Esta disponibilidad, como destacó un estudiante, redundó en que pudiera *organizar mucho mejor los tiempos entre la facultad, el trabajo y la vida*.

En suma, el análisis de los testimonios muestra el carácter complejo de la educación virtual en la experiencia estudiantil. La apertura de oportunidades para compatibilizar las diversas esferas de la vida con la cursada convivió con la pérdida de lazos sociales y ámbitos de sociabilidad.

8. Reflexiones finales

En las últimas décadas, la enseñanza de la metodología de la investigación social y, en particular, la transmisión del oficio de investigador/a o la construcción de un habitus investigativo en estudiantes universitarios/as han devenido objetos de análisis y reflexión (Gandía y Magallanes, 2013; Herrera Nájera, 2015; De Sena y Dettano, 2022). La emergencia de estudios sobre esta temática se intensificó con el advenimiento de la pandemia por COVID-19 y la virtualización de la educación.

Este trabajo se propuso analizar la reconfiguración de la propuesta pedagógica durante la educación remota de emergencia y las percepciones de los/as estudiantes sobre los dispositivos de concreción didáctica de la misma. Como señalamos en el estado de la cuestión, entre las investigaciones sobre educación en pandemia, aquellas abocadas a las miradas y dificultades de los/as estudiantes fueron, en comparación con las que abordaron otras temáticas, menos numerosas y más tardías. El artículo ha mostrado, en primer lugar, cómo fue posible sostener, con el rediseño de recursos didácticos, el enfoque de la enseñanza basada en investigación y del aprendizaje activo.

El diálogo con los datos provenientes de la encuesta evidenció también que las mayores valoraciones se vinculan con el eje central de la propuesta pedagógica que venimos llevando adelante hace más de diez años: el desarrollo secuencial de un proyecto de investigación de cátedra con acompañamiento docente intensivo. Los datos de nuestra encuesta mostraron también que las prácticas de enseñanza que sitúan al estudiantado en el lugar de aprendices de un oficio compartido con sus docentes –y no como meros/as destinatarios/as de conocimientos transmitidos unilateralmente– continuaron siendo las que gozan de mayor aceptación. Estas apreciaciones contrastan con otros estudios de dicho momento que evidenciaron valoraciones críticas del estudiantado acerca del acompañamiento docente (Observatorio de Economía Política-Facultad de Ciencias Sociales-UBA, 2020). Podemos pensar que la experiencia y hábitos previos de nuestro equipo de cátedra en el seguimiento y retroalimentación secuencial y continua del TPA, desde antes de la pandemia, jugaron a favor para sostener, en un contexto de emergencia educativa, el vínculo pedagógico a través de interacciones con los grupos de trabajo de los/as estudiantes y con ellos/as individualmente.

Como equipo docente compartimos la apreciación positiva de los dispositivos y estrategias de formación en investigación en el nivel de grado, apostamos a su continuidad y nos preguntamos acerca de sus condiciones de sustentabilidad. En virtud de ello, consideramos importante reflexionar en torno a algunas tensiones que implicó e implica el despliegue de esta propuesta.

En primer lugar, encontramos una posible tensión entre el tiempo que insumen las prácticas investigativas que redundan en un involucramiento académico temprano y el destinado al aprendizaje de los contenidos obligatorios sobre una multiplicidad de perspectivas teórico-metodológicas que trascienden las utilizadas en el proyecto de investigación de cátedra. Esta tensión genera el desafío, para el equipo docente, de motivar el interés en el aprendizaje de todo el repertorio de herramientas para la investigación social.

La segunda tensión tiene que ver con las condiciones del trabajo docente. El incremento del tiempo implicado en el desarrollo de tareas tutoriales y de seguimiento, altamente valoradas, puede conducir a una sobrecarga del trabajo docente difícil de sostener a mediano plazo. Esto plantea, necesariamente, el debate acerca de las condiciones institucionales que puedan garantizar una *ratio* docentes/estudiantes adecuada para este tipo de propuesta y acompañamiento.

Una tercera tensión refiere a la formación docente requerida para el despliegue del enfoque de la *docencia basada en investigación*. Entendemos que es importante contar con un equipo que tenga una formación dual, tanto en investigación social como en didáctica. Esto interpela a las políticas de formación continua de la docencia universitaria para la mejora de la calidad de la enseñanza.

A modo de cierre del artículo, queremos compartir dos reflexiones. En primer lugar, el recaudo de no confundir una práctica pedagógica de investigación acotada al marco de una materia obligatoria, con una experiencia de investigación académica que conlleva procesos de discusión y ejecución más complejos y extendidos en el tiempo. En otras palabras, es importante el compromiso del equipo docente de explicitar al estudiantado los límites de esta práctica, de modo que no quede instalada una idea simplificada del proceso investigativo. En segundo lugar, en línea con las discusiones en el ámbito educativo acerca de qué innovaciones de la pandemia “llegaron para quedarse”, cabe señalar que como equipo docente continuamos utilizando, en el contexto de la presencialidad plena, las herramientas que consideramos útiles y que fueron valoradas positivamente durante la pandemia, tanto por nuestra cohorte como por otros/as estudiantes (a modo de ejemplo, la encuesta de la Carrera de Sociología de la UBA encontró que tres de cada cuatro estudiantes aprueba la utilización de videoconferencias como herramienta pedagógica). Es nuestra apuesta que las innovaciones pedagógicas sean objeto de reflexión de trabajos venideros que contribuyan a seguir pensando, de manera crítica y situada, las prácticas de cara a la mejora de propuestas de enseñanza de las metodologías de la investigación social.

9. Bibliografía

ARROYO MENÉNDEZ, M. y FINKEL, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama Social*, 30, 41-53.

ARTOPOULOS, A. (2020). *¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina? Informe Argentinos por la Educación*, Abril. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus.pdf

BARKLEY, E., CROSS, P. y MAJOR P. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.

BECKER, H. (2009). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

BONWELL, C. y EISON, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington: The George Washington University.

BREW, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.

BROOKHAUT, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria: ASCD.

CALLEGARO, M., LOZAR, MANFREDA, K. y VEHOVAR, V. (2015). *Web Survey Methodology*. Eslovenia: Sage.

CARDINI, A., D'ALESSANDRE, V. y TORRE, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.

CARLI, S. (2020). Las fronteras de las universidades públicas ante la pandemia. En A.R. Pérez Trujillo (Coord.), *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento* (pp. 135-154). Ciudad de México: BALAM.

CARRERA DE SOCIOLOGÍA-UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (2020). *Encuesta a Estudiantes sobre el desarrollo de la cursada en contexto de pandemia*. Facultad de Ciencias Sociales UBA. <https://sociologia.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/7/2020/06/Encuesta-a-Estudiantes-de-Sociolog%C3%ADa-1-cuat-2020-Definitiva.pdf>

CENTRO DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD Y EL CRECIMIENTO-CIPPEC (2021). *El regreso a clases 2021: un análisis de los protocolos provinciales*. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/textual/el-regreso-a-clases-2021-un-analisis-de-los-protocolos-provinciales/>

CHEHAIBAR, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En AA.VV, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). Ciudad de México: UNAM-IISUE.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA-CTERA (2020). *Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19. Informe de la Encuesta Nacional de CTERA*. Buenos Aires: Autor.

DABENIGNO, V. y GÜELMAN, M. (noviembre de 2018). *La formación como investigadores de los y las estudiantes de Sociología: «habitus investigativo» en acción en la propuesta integrada de tres materias metodológicas*. En VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

DABENIGNO, V. y GÜELMAN, M. (agosto de 2019). *Enseñando a investigar. Reflexiones sobre la práctica de formación de un habitus investigativo en el tronco metodológico de la carrera de Sociología (UBA)*. En XIII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

DABENIGNO, V., FREYTES FREY, A. y MEO, A. I. (2021). COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional. *Revista Itinerarios Educativos del Instituto de*

Desarrollo e Investigación para la Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias, 1 (14), 30-44.

DE SENA, A. y DETTANO, A. (2022). Enseñar y aprender a investigar en la virtualidad: trazas del consumo en el aula de Metodología de la investigación. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 29, 43-58.

DI NAPOLI, P. N., GOGLINO, A.M. y BARDIN, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis educativa*, 26(1), 1-25.

DI PIERO, E. y MIÑO CHIAPPINO, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham y J. Kemner (Eds.). *Pandemia y crisis. El COVID-19 en América Latina* (pp. 321-347). Ciudad de México: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados.

DI VIRGILIO, M., FRAGA, C., NAJMÍAS, C., NAVARRO, A., PEREA, C. y PLOTNO, G. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 90-110.

DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: CLACSO-UNUPE.

EXPÓSITO, C. D. y MARSOLLIER, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22 (39), 1-22.

FLACK, C. B., WALKER, L., BICKERSTAFF, A., EARLE, H. y MARGETTS, C. (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Melbourne: Pivot Professional Learning.

FREIDIN, B., DI VIRGILIO, M., D'ONOFRIO, MARTÍNEZ MENDOZA, R. y OTAMENDI, A. (2009). Docencia e investigación: la formación de investigadores en Sociología. En M. Alonso et al., *Encuentro La Universidad de Buenos Aires: producción y trayectoria pedagógica* (pp.1-9). Buenos Aires: EUDEBA.

GANDÍA, C. y MAGALLANES, G. (2013). La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6(3), 57-72.

GONZÁLEZ, F. y MORRIS, M. B. (2022). La docencia universitaria en pandemia: reconfiguraciones en el tiempo y en el espacio de trabajo. *Revista de la Carrera de Sociología*, 12 (12), 311 - 339.

GRIFFITHS, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726.

GUTIÉRREZ, E., MARTÍN, J. y ROCCHIETTI, R. (2022). La opinión de estudiantes universitarios en tiempo de pandemia. *Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 9 (2), 79-84.

HERRERA NÁJERA, J.M. (2015). Enseñanza e institucionalización de la metodología de la investigación social en la carrera de Sociología en Guatemala. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 10(5), 51-62.

LÓPEZ PASTOR, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. *Revista de Pedagogía*, 62(1), 169-170.

MEO, A.I. y DABENIGNO, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1).

MEO, A. I. y DABENIGNO, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 14 (1), 103-127.

MEO, A.I. y NAVARRO, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. *Empiría. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 17, 123-140.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN DE ARGENTINA y FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (ME-UNICEF). (2020). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Julio 2020*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN DE ARGENTINA (ME) (2020a). *Informe preliminar de Políticas educativas en el contexto internacional. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Autor. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas_educativas_en_el_contexto_internacional.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN DE ARGENTINA (ME) (2020b). *Informe preliminar de Encuesta a Directivos. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Autor. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN DE ARGENTINA (ME) (2020c). *Informe preliminar de Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Autor. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpc_p.pdf

MORRIS, M. B. y GONZÁLEZ, F. (2022). Miradas docentes sobre la educación universitaria en pandemia. Narrativas, posicionamientos políticos y jerarquizaciones diferenciales. *Sociohistórica*, 50, e173.

NARODOWSKI, M., VOLMAN, V. y BRAGA, F. (2020). *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento*. Segundo Informe "Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena", Argentinos por la Educación. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Dispositivos_y_medios_de_comunicacion_ArgxEdu_pandemia.pdf

OBSERVATORIO DE ECONOMÍA POLÍTICA-FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES-UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (2020). *Encuesta a estudiantes de las 5 Carreras de FSOC-UBA en 2020*. Facultad de Ciencias Sociales UBA. <http://observatorioeconomipolitica.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/251/2021/07/Informe-Encuesta-a-estudiantes-de-FSOC-UBA-2020.pdf>

PEDRÓ, F., QUINTEIRO, J. A., RAMOS, D. y MANEIRO, S. (2020). *COVID-19 y Educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. IESALC UNESCO. <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2020/04/Informe-IESALC-UNESCO-COVID19.pdf>

PEREYRA, S. M. y TARDITTI, L. (2021). Universidad virtual en pandemia: impacto subjetivo en los estudiantes. *Contextos de Educación*, (30), 23-32.

PRIETO NAVARRO, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196.

SÁNCHEZ-GÓMEZ, V., SAN MARTÍN, A. N., MARDONES SEGOVIA, C. y FAURÉ, J. (2017). La figura del ayudante universitario: Concepto, rol y características. *Revista de Sociología*, 32(1), 71-86.

ZIEGLER, S., VOLMAN, V. y BRAGA, F. (2020). *Los cambios en la educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la evolución de las prácticas escolares y familiares durante el aislamiento*. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación. https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/ArgxEdu_Cambios_pedagogicos_habitos.pdf

Normativa

Resolución N° 2282/1988. Plan de estudios de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires. 2 de mayo de 1988. <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/05cs.doc>

Resolución N° 108/2020. Suspensión del dictado de clases presenciales en establecimientos educativos de todos los niveles por 15 días. 15 de marzo de 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

Autor y autoras.

Martín Güelman

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina/CONICET.

Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto de Desarrollo Económico y Social. Profesor de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

E-mail: marguelman@gmail.com

Valeria Dabenigno

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina.

Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

E-mail: valdabenigno@gmail.com

Alejandra Navarro

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina.

Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires y del Departamento de Cultura, Arte y Tecnología de la Universidad Nacional de Avellaneda.

E-mail: dra.a.navarro@gmail.com

Dolores González

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina.

Maestranda en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural de la Universidad Nacional de San Martín. Profesora de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

E-mail: doloresglezz@gmail.com

Citado.

GÜELMAN, M.; DABENIGNO, V.; NAVARRO, A. y GONZÁLEZ, D. (2024). Aprendizaje activo y enseñanza basada en investigación durante la pandemia: perspectivas de estudiantes de Sociología. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* - ReLMIS, N°28, Año 14, pp. 26-43.

Plazos.

Recibido: 13/07/2023. Aceptado: 26/12/2023.



Assistência estudantil na educação superior: mapeamento da produção científica a partir do estado do conhecimento (2010-2021)

Student assistance in higher education:
mapping scientific production based on the state of knowledge (2010-2021)

Bruna Surdi Alves, Ketlin Elís Perske e Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Resumo

Este trabalho trata da construção do estado do conhecimento a partir do projeto de pesquisa elaborado no curso do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo foi mapear a produção científica sobre a assistência estudantil na educação superior, no período de 2010 a 2021, no manancial Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, que tem como descritores: “política pública”, “educação superior” e “assistência estudantil”. Foi definida a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)/IBICT como base de dados. Desta pesquisa foram encontradas 26 produções, entre teses e dissertações. Destaca-se o número elevado de produções na região Nordeste (49%), e também no período de 2017 a 2019. Todos os trabalhos utilizaram a dialética como método de análise e tem como autoras servidoras técnico-administrativas de instituições federais de ensino. Não foram encontrados trabalhos tratando especificamente da participação dos estudantes na construção, implementação e avaliação de políticas institucionais no âmbito da assistência estudantil.

Palavras-chave: Estado do conhecimento; políticas públicas educacionais; educação superior; assistência estudantil; Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Abstract

This paper deals with the construction of the state of knowledge based on the research project developed in the Professional Master's course in Public Policies and Educational Management at the Federal University of Santa Maria (UFSM). The objective was to map the scientific production on student assistance in higher education, from 2010 to 2021, in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD/IBICT). This is a qualitative, bibliographic and documentary research, which has as descriptors: "public policy", "higher education" and "student assistance". The Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD)/IBICT was defined as the database. From this research, 26 productions were found, including theses and dissertations. The high number of productions in the Northeast region (49%), and also in the period from 2017 to 2019 stands out. All works used dialectics as a method of analysis and were authored by technical-administrative employees of federal educational institutions. No works were found specifically dealing with student participation in the construction, implementation and evaluation of institutional policies within the scope of student assistance.

Keywords: State of knowledge; public educational policies; higher education; student assistance; National Student Assistance Program.

1. Introdução

À universidade, cabe sempre as palavras de Marx (2007: 537-538): "os homens são produto das circunstâncias e da educação e, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada; esquece-se que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado". A práxis, enquanto ação ética e política de persuasão e influência que homens exercem sobre si, está enraizada na atividade acadêmica, de modo que os acadêmicos se circunscrevem na superestrutura, no campo da luta política. E neste contexto está o pesquisador e suas produções científicas.

A pesquisa acadêmica passou por um processo de expansão nas últimas décadas, gerando um grande contingente de produções, tanto em revistas quanto em trabalhos de conclusão de curso acadêmico (principalmente teses e dissertações). A globalização da internet possibilitou que estas produções possam ser acessadas instantaneamente através dos acervos e repositórios *online* de diversas instituições. Pode-se dizer que o conhecimento está a um "click" de distância do pesquisador.

De acordo com consulta realizada diretamente no banco de dados *online* do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, é possível observar um aumento exponencial dos trabalhos acadêmicos nos últimos 20 anos. No Brasil, em 2000, foi publicado um total de 23.684 produções, entre teses e dissertações. Este número chegou a 94.731 em 2019, um aumento de quase 300%, o que representa um avanço considerável no quesito quantitativo. Entretanto, o que fazemos com esta vasta produção? Que rumos esta produção científica está seguindo? Sobre o que estes pesquisadores têm se debruçado e qual a relevância destas pesquisas para a sociedade? Todas estas perguntas são pertinentes e alguns autores têm se empenhado em buscar formas de "pesquisar o que tem sido pesquisado", ou seja, ter nos trabalhos científicos o próprio campo de estudo e aprofundamento.

Assim, este recorte busca aproximações entre a temática de pesquisa da assistência estudantil na educação superior e as pesquisas que estão sendo realizadas sobre o tema. Observou-se inúmeras modificações no cenário da educação superior, inicialmente no que diz respeito ao acesso e à democratização. Isso ocorreu com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O REUNI foi regulamentado pelo Decreto nº 9.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007) e tem como objetivo o aumento da taxa de conclusão dos cursos de graduação presencial por meio de uma ampliação dos cursos noturnos, a criação de novos *campi* e a ampliação daqueles já existentes. Já o ingresso na educação superior por meio do SISU simplificou, de certa maneira, o ingresso de estudantes, pois não é preciso se deslocar até a cidade na qual o campus está localizado para realizar o vestibular.

Com esse aumento no ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, de cidades distantes dos *campi*, um grande número em condições de vulnerabilidade socioeconômica, verificou-se que as políticas públicas deveriam voltar-se também para garantir a permanência destes estudantes, pois muitos acabam desistindo dos cursos devido a dificuldades, principalmente financeiras. Diante disso, os movimentos estudantis e as associações de educação superior passaram a pleitear políticas direcionadas à assistência estudantil. Faz-se necessário, neste momento, retomar o conceito de assistência estudantil, proposto por Vasconcelos (2010), dada sua importância para este recorte:

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para a transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula (Vasconcelos, 2010: 609).

É nesse cenário que é implementado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. A partir deste decreto, as

instituições federais de ensino (IFES) passam a receber os recursos financeiros para serem empregados exclusivamente em recursos para ações de assistência estudantil. O Art 2. Do decreto apresenta os objetivos do programa: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010: s/p).

O PNAES é, pois, o ponto de partida deste trabalho, que tem como objetivo mapear a produção científica, por meio de pesquisa do estado do conhecimento, de modo a iniciar a busca pelas produções de 2010, ano de publicação do decreto, se estendendo até 2021. Busca-se aquilo que já tem sido produzido, investigando possíveis lacunas ou atualizações necessárias no objeto de estudo, assim como o impacto e a relevância social.

A pesquisa do tipo estado do conhecimento tem por finalidade primordial a construção e compreensão do campo científico de um determinado tema em um determinado espaço (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021). Seguindo este aspecto, tem-se como ponto de partida o projeto de pesquisa elaborado no curso do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, que tem por objetivo inicial analisar em que medida os estudantes possuidores do Benefício Socioeconômico (BSE),¹ no período de 2020 a 2022, reconhecem os processos de planejamento e gestão da Assistência Estudantil da UFSM e que demandas identificam como prioritárias na construção de uma Política Institucional.

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, tem como base a metodologia apresentada por Romanowski e Ens (2006) e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), iniciando com a definição dos descritores a serem pesquisados; a escolha das bases de dados a serem utilizadas; o estabelecimento dos critérios para seleção do material; coleta das teses e dissertações; leitura do material encontrado; a elaboração da síntese preliminar dos dados encontrados de acordo com os resumos e; por fim, a sistematização e análise das produções científicas selecionadas.

Deste modo, para a pesquisa do estado do conhecimento, iniciou-se pela construção dos descritores utilizando as categorias presentes no objetivo da pesquisa, partindo do geral ao específico. A base de dados escolhida foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), considerando a vasta produção sobre assistência estudantil realizada a partir de processos formativos em programas de pós-graduação.

Antes de partirmos para os achados desta pesquisa, apresentamos a seguir uma introdução sobre os estudos do tipo “estado da arte” e/ou “estado do conhecimento”. De antemão, justificamos que apesar de parecer relativamente recente, este tipo de investigação vem se constituindo há quarenta anos no Brasil, com grande contribuição no campo da educação.

2. Sobre “estado da arte” ou “estado do conhecimento”

No Brasil, as primeiras pesquisas de relevância denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” surgiram a partir dos anos 1980, no campo da educação, e foram muito importantes na constituição das bases deste tipo de investigação, sendo consideradas referências.² Apesar de serem utilizados como sinônimo, alguns autores defendem a diferenciação dos termos “estado da arte” e “estado do conhecimento”.

Para Romanowski e Ens (2006: 39) “os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções” e de forma mais restrita, o “estado do conhecimento” é voltado à busca em um setor específico de publicações disponíveis. Neste caso, considerando a abrangência do material estudado, esta pesquisa pode ser definida como uma experiência de estado do conhecimento, tendo como referência o conceito de Morosini

¹ Cabe ressaltar, que o BSE se configura como o cadastro dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, avaliado pelo setor competente na instituição pesquisada.

² Ver Soares (1989); Fiorentini (1994); Ferreira (1999); André e Romanowski (1999).

e Fernandes (2014: 155), em que “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para além de sistematizar e delimitar o campo do conhecimento, este tipo de análise tem a característica de retratar o “estado” do tema em questão em um determinado espaço de tempo e região, entretanto, não sendo estanque e imutável. Trata-se de uma “fotografia” daquele momento específico, considerando que a realidade está em constante transformação e novas produções surgem todos os dias, assim como novos estados podem ser constituídos. Pode-se perceber as tendências, a partir das escolhas teóricas e metodológicas dos autores, sendo possível, antever um devir em construção no campo estudado.

O percurso metodológico adotado neste trabalho tem como referência os estudos desenvolvidos por Romanowski e Ens (2006) e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), que teorizam sobre este tipo de pesquisa. Romanowski e Ens (2006) propõem uma série de procedimentos a serem executados na construção do estado da arte, iniciando com a definição dos descritores; localização e acesso aos bancos e textos completos; estabelecimento de critérios para composição do corpus de análise; leitura dos textos com elaboração de síntese preliminar; sistematização e construção do relatório final, identificando as tendências e correlações encontradas.

Considerando o período em que esta metodologia foi proposta, estudos como estes eram ainda escassos e relativamente recentes. É possível perceber que as investigações do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” realizadas ao longo das últimas três décadas, no Brasil, compuseram um arcabouço teórico consolidado.

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), em seu livro “Estado do conhecimento: teoria e prática” apresentam uma proposta de metodologia “e suas possíveis contribuições para o avanço da pesquisa científica, para além de uma revisão bibliográfica” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021: 59). As autoras propõem a constituição de quatro etapas do processo de investigação, sendo estas denominadas: Bibliografia Anotada; Bibliografia Sistematizada; Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Estas etapas são precedidas pela delimitação do tema e do objetivo da pesquisa, que no caso deste estudo, é analisar a produção científica, especificamente de teses e dissertações, publicadas entre 2010 e 2021, acerca da assistência estudantil no âmbito da Educação Superior com ênfase na participação estudantil na proposição/gestão/avaliação.

Em ambas as propostas metodológicas, a fase seguinte trata da definição dos descritores, aqueles termos que serão o guia para a busca nas bases de dados. Os descritores são selecionados a partir da problemática e dos objetivos da pesquisa. A boa escolha dos descritores é essencial para que os resultados encontrados se conectem com o tema de pesquisa. Além disso, essa escolha deve ser muito bem pensada e alinhada aos objetivos da pesquisa, de modo a atender a amplitude e a especificidade da temática (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021)

Os descritores são mais criteriosos que as palavras-chave, pois devem exprimir com a maior exatidão possível o problema a ser pesquisado. Brandau, Monteiro e Braille (2005) alertam sobre a importância de diferenciar palavras-chave e descritores. Considera que para:

uma palavra-chave tornar-se um descritor ela tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto. Já os descritores são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo (Brandau, Monteiro e Braille, 2005: 8).

O seguinte passo trata da definição dos bancos de dados para a consulta, a partir das características da pesquisa. Para escolher uma base de dados para a pesquisa, é preciso, segundo Morosini, Santos e Bittencourt (2021), verificar os critérios estabelecidos para armazenamento das publicações, bem como o órgão científico que chancela tal repositório.

Neste estudo, considerando que o projeto de pesquisa proposto pelas autoras tem como plano de fundo uma política pública de educação superior no âmbito brasileiro, não é necessário que a abrangência do banco de dados seja maior que a produção nacional. Neste caso, optamos

por um repositório nacional, sendo o banco de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A BDTD possui um número elevado de publicações integrando e direcionando aos mananciais das instituições de ensino de todo o país, sendo possível acessar o documento completo.

A partir desta busca, mesclando os passos propostos por Romanowski e Ens (2006) e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) serão organizados os primeiros dados sobre o corpus de análise, com a leitura dos resumos e a construção do quadro de análise. Este quadro será essencial para a sistematização e quantificação dos dados mais relevantes que irão compor a identificação do corpus de análise. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) dividem esta etapa em dois momentos distintos, em que na Bibliografia Anotada é realizada a leitura flutuante dos resumos com breve identificação dos trabalhos e a partir desta, a construção da Bibliografia Sistematizada, na qual “já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021: 65).

Considerando o número reduzido de trabalhos encontrados, definimos pela construção de uma tabela inicial contendo os dados mais específicos, com as seguintes informações presentes no banco de dados: título da produção; autor(a); ano de publicação; instituição de ensino; região do país; programa/curso de pós-graduação; tipo de produção (tese ou dissertação); palavras-chave; objetivo geral; método e metodologia utilizados; sujeitos da pesquisa; principais resultados.

É preciso destacar uma limitação nesta etapa que tornou o processo de busca das produções científicas moroso: a inexistência de um padrão na construção dos resumos, com informações insuficientes, sem descrição sobre o percurso metodológico, universo, amostra e lócus de pesquisa, o que exigiu que em alguns casos fosse necessário consultar o trabalho completo em busca destes dados. Romanowski e Ens igualmente apontam esta dificuldade em seu percurso de pesquisa, constatando que “estas limitações dificultaram e, em alguns casos, prejudicaram a categorização e a análise do seu conteúdo” (2006: 47).

Na fase seguinte, foram selecionados aqueles trabalhos que apresentam objetivos semelhantes à investigação das autoras, visto que um dos critérios de seleção de trabalhos são aqueles nos quais os sujeitos de pesquisa são estudantes beneficiários das ações oriundas do PNAES. Após foi realizada leitura flutuante dos trabalhos completos a fim de reconhecer a sua estrutura e características. Nesta etapa é importante realizar a leitura das bibliografias pois estas podem guiar para outras produções. Segundo Morosini e Fernandes (2014), através dos trabalhos selecionados para a pesquisa do estado do conhecimento, pode-se ainda acessar e buscar por outros trabalhos relacionados ao nosso objeto de pesquisa através das bibliografias destes.

Por fim foi restringido o corpus de análise, para leitura aprofundada, aos trabalhos com discussão específica em capítulo, item ou subitem, que abordem a participação dos estudantes na construção, gestão e/ou avaliação da assistência estudantil enquanto uma política pública. Este recorte é necessário para constituir um estado que possa abranger desde os aspectos mais gerais sobre o tema, até as escolhas metodológicas específicas de cada autor. Morosini e Fernandes (2014) tratam da riqueza desta fase da pesquisa:

No que diz respeito à fase exploratória, sua contribuição é ímpar porque nos dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa; disso decorre que é possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento (Morosini e Fernandes, 2014: 161).

Este exercício de imersão no campo a ser pesquisado constitui em uma experiência rica para as pesquisadoras possibilitando o diálogo com os autores que têm se dedicado a este tema, com as mesmas ou diferentes inquietações sobre esta realidade. Através desta aproximação o pesquisador pode nortear a (re)construção do seu próprio percurso de investigação, ampliando sua visão e evitando a replicação de uma produção restrita e medíocre. Tanto o estado do conhecimento, quanto o estado da arte levam à identificação de lacunas e contradições teóricas, que problematizadas em trabalhos futuros, podem levar à originalidade acadêmica.

3. Resultados obtidos

O início da pesquisa do estado do conhecimento com a consulta à BDTD deu-se em 06 de fevereiro de 2022, e, naquele momento, a base contava com o número total de 714.277 produções em seu acervo. Cada descritor foi aplicado individualmente, com e sem a restrição ao termo específico (exato); com os filtros de idioma em português e o limite temporal de 2010 a 2022.

Ao retomar a problemática de pesquisa e tendo em vista que o trabalho se situa no âmbito das políticas públicas educacionais para a educação superior, foi escolhido o termo “política pública” combinado a um segundo descritor mais específico, neste caso, “educação superior”. Por fim, o último descritor está atrelado à temática da pesquisa, sendo “assistência estudantil”.

O idioma português foi delimitado considerando que a pesquisa objetiva abarcar as experiências nas políticas públicas nacionais, não sendo do interesse produções de outros países. O recorte temporal remete ao ano de implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pelo decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010. Com isso, podemos incluir todos os trabalhos desenvolvidos desde a implantação deste, sendo um marco legal para a assistência estudantil no Brasil.

Foram pesquisados os descritores de forma combinada, também aplicando os mesmos filtros. Na Tabela 1 são apresentados os descritores pesquisados e o número de trabalhos encontrados em cada etapa.

Tabela 1 - Sequência de termos pesquisados e produções encontradas

	Sem filtros	Filtro Idioma (POR)	Filtro Idioma + Filtro ano (2010 - 2022)
política pública	54.039	52.153	40.676
“política pública” (exato)	28.354	27.473	22.396
educação superior	19.978	19.588	15.883
“educação superior” (exato)	3.261	3.178	2.668
assistência estudantil	357	347	334
“assistência estudantil” (exato)	336	326	318
política pública + educação superior	4.568	4.484	3.920
“política pública + educação superior (exato)	921	907	819
Política pública + educação superior + assistência estudantil	134	132	129
“Política pública + educação superior + assistência estudantil” (exato)	47	47	46

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Por fim foi incluída na combinação final “política pública + educação superior + assistência estudantil”, especificamente ao descritor “assistência estudantil” (termo exato), a restrição de busca pelo campo “assunto”, chegando ao número final de 26 publicações, entre teses e dissertações. Foi possível acessar todas estas publicações e, a partir do resumo e demais informações presentes nos registros nos repositórios, sintetizar alguns dados interessantes.

Do total de produções, foram encontradas 24 dissertações (92,3%) e apenas 02 teses de conclusão de doutorado (7,69%), o que reflete a distribuição geral do acervo. Em consulta realizada em 20 de fevereiro de 2022, dos 719.613 trabalhos, 521.116 são dissertações (72,41%) e 198.498 teses (27,58%). Um dado relevante é que das 26 produções selecionadas, 12 (46,1%) são oriundas de programas de pós-graduação profissional, o que demonstra o destaque destes programas no cenário científico nacional e na área da assistência estudantil.

No quesito ano de publicação, as teses e dissertações eram recentes, concentrando-se no período entre 2017 e 2019. Com a implantação do PNAES, houve um progressivo incremento financeiro nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), além da ampliação de vagas de servidores públicos. É possível que este lapso entre o decreto do PNAES e os anos de maior número de produções acadêmicas encontradas se justifique pelo período de entrada e adaptação destes novos servidores nos espaços de atuação junto à assistência estudantil e também os reflexos que os recursos financeiros injetados vieram a causar no panorama da assistência estudantil.

Na Tabela 2 estão relacionados o número de produções e os respectivos anos de publicação.

Tabela 2 - Número de trabalhos encontrados com referência ao ano de publicação

Ano	Quantidade
2017	07
2019	07
2018	04
2013	02
2010; 2012; 2015; 2016;2020;2021	01

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Foram encontradas publicações em 18 instituições de ensino, sendo grande parte Universidades Federais, destacando-se a presença de trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal do Ceará (UFC), com 06 produções. A partir da leitura dos resumos, dos registros do acervo e dos critérios de seleção e descarte foram selecionadas 09 produções para realizar a leitura “flutuante” do trabalho completo. Como critérios de descarte não foram selecionadas produções que tratam de políticas educacionais de permanência nos Institutos Federais; estudos de caso que não apresentem as percepções de estudantes sobre as políticas educacionais, estudos de caso que apresentem apenas a descrição das políticas públicas sem reflexão sobre o tema. Os critérios de seleção foram a aproximação com o objetivo da pesquisa em construção pelas autoras, ou seja, o pano de fundo deveria ser o Programa Nacional de Assistência Estudantil; a metodologia empregada a aplicação de instrumentos de pesquisa de campo e os sujeitos de pesquisa serem estudantes beneficiários das instituições. Dentre estas produções, foram encontradas 02 teses e 07 dissertações, sendo em grande parte pesquisas qualitativas e apenas 02 trabalhos que mesclaram enfoques qualitativos e quantitativos.

O seguinte passo foi buscar, dentre estas produções, aquelas que apresentassem em sua estrutura um capítulo ou subcapítulo específicos com discussão sobre a participação dos estudantes beneficiários na gestão, avaliação e monitoramento das ações e políticas de assistência estudantil. A partir deste critério, foram selecionadas 03 produções, sendo estas

Almeida (2019); Araújo (2018) e Marinho (2017), que tiveram como lócus de pesquisa, respectivamente, as instituições Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), o Instituto Federal do Ceará (Campus Iguatu) e Universidade Federal do Ceará (UFC - Campus Fortaleza).

Almeida (2019) buscou, em sua tese de Doutorado em Psicologia (UFRN), analisar a assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais, tendo como recorte a UFERSA, na qual atua como servidora técnico-administrativa em educação (TAE), no cargo de Psicóloga. Utilizou como método de análise o materialismo histórico e dialético, tendo uma primeira parte de revisão bibliográfica e análise documental de resoluções, portarias, relatórios, e em seguida, o trabalho de campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas aos gestores, TAEs e estudantes. Em seu capítulo 4, intitulado “A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção”, a autora incluiu um subcapítulo voltado à discussão sobre a participação dos estudantes na avaliação das ações da assistência estudantil.

Neste mesmo sentido, Marinho (2017) incluiu um subcapítulo no qual questiona o fato de o Programa de Assistência Estudantil da UFC ter sido aprovado tardiamente, em 2013, tendo pouca ou nenhuma participação da equipe técnica e discentes na sua elaboração. Além disso apontou a urgente necessidade de uma gestão democrática deste programa. A autora buscou em sua dissertação de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (UFC) realizar uma avaliação do Programa de Assistência Estudantil da UFC - Campus Fortaleza, onde atua como Assistente Social. O percurso teórico-metodológico foi baseado no método crítico-dialético marxista, sendo um estudo de abordagem qualitativa, com pesquisa documental e bibliográfica, e de campo, utilizando-se da observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas como técnicas aplicadas aos TAEs e aos estudantes beneficiários.

Araújo (2018) igualmente incluiu em seu trabalho o subcapítulo “5.3 Sobre a gestão e planejamento da Política de Assistência estudantil no campus – um olhar dos beneficiários”, no qual analisou os dados dos formulários respondidos pelos estudantes pesquisados. Sua pesquisa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (UFC) buscou analisar as condições de permanência ofertadas pela política de assistência estudantil no IFCE campus Iguatu aos estudantes no período de 2011 a 2015. Utilizou como abordagem o método dialético, fundamentado em Marconi e Lakatos (2010).

Este estudo é de natureza qualitativa e do tipo exploratório-descritivo, e para coleta de dados utilizou a análise documental e pesquisa de campo, dividida entre aplicação de questionário aos estudantes e entrevista semiestruturada com os gestores e equipe técnica. A autora empregou a técnica de observação assistemática participante com diário de campo, considerando seu envolvimento direto com o campo de pesquisa, sendo Assistente Social e parte da equipe técnica.

Estes três trabalhos têm muitos pontos em comum, sendo todos oriundos de instituições da região Nordeste e tendo como lócus de pesquisa IFES desta mesma região. Todas as pesquisadoras compõem equipes técnicas de trabalho na assistência estudantil, sendo uma psicóloga e duas assistentes sociais. Da mesma forma, os trabalhos têm os métodos de abordagem referenciados na corrente marxista, “materialismo histórico-dialético”, “crítico-dialético marxista” e “dialético”, que independente da nomenclatura utilizada, tem como ponto em comum o movimento dialético de compreensão do real (Almeida, 2019: 30; Araújo, 2018: 99; Marinho, 2017: 91). A dialética marxista propõe uma análise partindo do concreto ao abstrato, “mas para apreender o movimento desse real é necessário ultrapassar a aparência fenomênica do objeto estudado, ir além do nível da empiria para desvelar as mediações do objeto com a totalidade histórico, dialética e material” (Almeida, 2019: 30).

Nas produções há excertos de contribuições dos estudantes pesquisados, nos quais questionam a baixa participação ou inexistência de participação direta desta categoria na proposição, avaliação e monitoramento no âmbito da assistência estudantil, assim como, da gestão institucional em geral. A seguir são apresentados alguns destes trechos.

Eu acho que, por mais que as universidades abram de certa forma um espaço, a gente também é muito limitado, não há uma resposta real, muitas vezes mais ações institucionais do que realmente mudanças, são mais tentativas do que mudanças. Pode até haver os espaços, mas às vezes eu acho que não é real, eu tenho medo da nossa

participação enquanto estudante não ser considerada como algo real na instituição, a gente pode ser convidado ou convidada para debater algum assunto de assistência estudantil e não sabemos se nossas propostas são consideradas ou encaminhadas, se de fato são consideradas, se de fato aquilo ali é real, se não é mais um procedimento burocrático institucional do que vontade de mudar (E7) (Almeida, 2019: 174-175).

Porque a inserção do estudante na universidade deve ser acompanhada de medidas que permitam sua permanência para conclusão. A gratuidade do ensino público não basta para assegurar que estudantes sobrevivam ou permitam vivenciar as oportunidades na formação profissional, é preciso oferecer subsídios básicos e essenciais de subsistência para garantir a assiduidade estudantil. Além disso, a possibilidade de participação estudantil em espaços de discussão política e acadêmica, caso o objetivo seja a formação de profissionais críticos e comprometidos (Respondente 40) (Araújo, 2018: 137).

Pelo que eu conheço, as mudanças foram feitas mais pela necessidade que se via do aluno, não que o aluno tivesse vindo pra cá, um ou outro pode ter vindo, mas não que tenham formado uma comissão, de virem pra cá e tudo. Quer dizer, a universidade colocou os olhos sobre aquela necessidade e daí eles foram e estão aperfeiçoando a cada semestre, a cada ano, mas não houve assim, uma comitiva pra discussão com os alunos, com a comunidade acadêmica (Estudante 1) (Marinho, 2017: 205).

Essa ausência na participação dos estudantes na avaliação e monitoramento nas ações de assistência estudantil pode ser atribuída ao próprio decreto do PNAES, que não traz em seu texto menção sobre estes mecanismos. Assim, muitas IFES acabam não implementando avaliações periódicas aos beneficiários da política.

Percebeu-se ainda na análise que as IFES implementam as ações e programas de diversas maneiras. Algumas distribuem recursos pecuniários (bolsas), outras investem em ações/bens duradouros, como construção de moradias estudantis e restaurantes universitários. Essa diversidade é ressaltada por Eloi (2018):

Constata-se, então, que o PNAES contempla uma multiplicidade de linhas de atuação referentes a ações de assistência estudantil, e conseqüentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um amplo padrão de proteção social. Vale destacar que, embora o Decreto nº 7.234 defina as ações a serem implementadas no âmbito do Programa, não define as formas de execução dessas ações, o que leva a uma diversidade de projetos e serviços implementados pelas IFES (Eloi, 2018: 46).

Ressalta-se que estas pesquisas tiveram como plano de fundo a necessidade de avaliar estas instituições por diferentes enfoques, e que a participação estudantil na gestão foi apenas uma das categorias analisadas e não o foco central. De modo geral, as principais categorias apresentadas nos trabalhos versavam sobre a permanência estudantil; estudantes cotistas; estudantes residentes em moradia estudantil ou beneficiários de determinados serviços ou auxílios.

O decreto PNAES, em seu Art. 4, enumera as ações de assistência estudantil que podem ser abarcadas com os recursos repassados: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010: s/p). De acordo com esta relação, observa-se que apenas a moradia estudantil aparece nas produções, o que demonstra também uma lacuna nas produções científicas. Também se acredita que muitas IFES não oferecem todas estas ações de assistência estudantil aos estudantes, somente a moradia e alimentação, por serem de primeira necessidade.

Porém, se analisarmos o excerto do trabalho de Almeida (2019), na qual elenca os principais motivos para evasão nos cursos, temos: metodologia e didática dos professores; educação básica insuficiente; dificuldades socioeconômicas; problemas de adaptação; assédio; preconceito; saúde física e mental fragilizada e falta de identificação com o curso [...]. Verifica-se, pois, que muitos destes motivos têm relação direta com ações de assistência estudantil que precisam ser implementadas, principalmente na área da saúde física e mental para garantir a

permanência destes estudantes. Conforme a própria autora refere em seus escritos, a assistência estudantil precisa ser mais do que suprir as necessidades materiais, o suporte precisa ser mais do que ofertar moradia e alimentação.

Outra questão muito importante trazida por Araújo (2018) é a questão da segurança que a assistência estudantil traz para estudantes que, muitas vezes, não podem contar com os recursos de familiares ou não podem trabalhar, pois as aulas são em período integral. Segundo a autora:

Observa-se que a falta de condições financeiras gera um fenômeno designado por alguns estudantes como insegurança financeira para permanência. Esse fenômeno se dá quando, mesmo havendo as condições de acesso, os estudantes permanecem sob condições de insegurança de renda pessoal e/ou familiar decorrentes de situações de ausência ou precariedade de renda ou de uma renda proveniente de vínculos informais de trabalho (Araújo, 2018: 134).

Pode-se estabelecer neste momento uma relação com o período político vivenciado atualmente pelas IFES, na qual houve um corte expressivo no montante de recursos financeiros repassados para a assistência estudantil e para as universidades como um todo. Assim, os gestores precisam remanejar e realocar recursos, dando ênfase para alguns auxílios em detrimento de outros.

Isso acaba gerando um sentimento de insegurança a estes estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que dependem exclusivamente destes recursos e das ações de assistência estudantil, conforme resposta de um estudante participante da pesquisa que afirma: existem duas faces para as necessidades não supridas: a não permanência e a resiliência diária para permanecer que pode provocar adoecimento.

No trabalho de Marinho (2017) a relação entre acesso e permanência também é enfatizada como verifica-se no trecho no qual a autora relata que a condição socioeconômica do aluno pobre é anterior a entrada na instituição educacional e perdura igualmente no transcurso da vida universitária, daí a relevância em se implementar programas de assistência estudantil para este público.

Em todos os trabalhos havia o interesse pela percepção dos estudantes sobre a assistência estudantil e sobre os fatores que impactam na continuidade e manutenção da sua condição de estudante. Isso demonstra o movimento dos pesquisadores em perceber esta política a partir dos usuários que vivenciam esta realidade.

4. Considerações finais

No percurso da construção deste estado do conhecimento foi possível acessar teses e dissertações construídas a partir de perspectivas diversas, sob diferentes métodos, metodologias e técnicas empregadas, além disso foi possível verificar referências bibliográficas relevantes para a continuação da pesquisa.

É possível concluir a partir desta pesquisa do estado do conhecimento, que há uma baixa produção em teses e dissertações sobre a participação dos estudantes na elaboração e gestão das políticas e programas de assistência estudantil, e inexistem trabalhos que aprofundem este problema em específico. Além disso, não identificamos dentre as produções oriundas de mestrados profissionais, propostas de mediação (produto) que intervenham no sentido de mudar a realidade, rumo a uma gestão democrática desta política.

Esta é, pois, uma lacuna importante, tanto quando se trata da produção científica como também das rotinas de gestão das ações de assistência estudantil. É, portanto, necessário tratar desse tema para haver avanços, conforme também ressaltam Kohls-Santos e Morosini (2021):

(...) sabemos que o conhecimento está em constante processo de construção e reconstrução, dentro de um tempo e espaço definidos sendo que, a finalização de uma pesquisa do tipo EC pode suscitar uma nova e diferente pesquisa com diferentes vieses e proposições a partir do olhar de cada pesquisador e da renovação e avanço do tempo e espaço pesquisado (Kohls-Santos e Morosini, 2021: 143).

Percebe-se uma tendência à avaliação destes programas o que pode demonstrar uma insuficiência destas IFES em implementar este tipo de pesquisa de forma institucionalizada, levando os próprios servidores a realizá-los em seus percursos de qualificação acadêmica. Isso também pode ocorrer pois, conforme o decreto PNAES, as IFES têm autonomia para implementar ações de acordo com a realidade de sua comunidade universitária, visto que esta autonomia pode muitas vezes também refletir em uma ausência de parâmetros de avaliação.

Esta temática de estudo precisa ser mais desenvolvida trazendo diferentes cenários de IFES tendo em vista que cada universidade implementa e gerencia as políticas de uma maneira, com diferentes planejamentos e propostas. Além disso, dependendo de fatores como localização, economia e perfil da comunidade acadêmica, as IFES darão prioridade a determinadas ações de assistência estudantil.

Assim podemos afirmar que com a leitura completa dos trabalhos analisados, foi possível, com os relatos dos estudantes beneficiários, verificar que garantir a educação superior é muito mais que propor políticas com cotas para que os sujeitos ingressem na educação superior. É necessário garantir a democratização e os meios para que os estudantes consigam trilhar um percurso acadêmico com condições financeiras, físicas e emocionais mínimas para que se tenha efetivamente uma formação profissional, para além das demandas do capital e dos ditames do mercado.

Diante disso, se faz mister compreender que o conhecimento científico trazido na maioria das produções publicadas apresenta-se como uma ferramenta de múltiplos usos políticos. Ele tem tanto o caráter político estratégico ou libertário e o de mercadoria no sentido de se fazer valer os interesses econômicos dos capitalistas. O poder emancipatório, em sua capacidade de incrementar o diálogo e as possibilidades de ação da coletividade, passaria pela ideia de que ao mesmo tempo em que a ciência deve romper com o senso comum no sentido de se desenvolver analítica e formalmente, ela deve retornar ao senso comum enquanto disponibilidade e acessibilidade, ainda que seu registro formal deva ser traduzido para uma linguagem mais funcional.

Nesse sentido, vale a pena ressaltar que a sociedade contemporânea tem apresentado, neste início de segunda década do século XXI, mudanças estruturais preocupantes para que estes objetivos tenham êxito. A desagregação dos valores éticos e políticos individualizam a busca de alternativas, pois o sucesso ou insucesso passa a ser de responsabilidade *individual*. Valem mais os interesses pessoais e imediatos dos indivíduos do que princípios voltados para a vida coletiva. A sociedade do *salve-se quem puder* expõe sua fragilidade e dificulta ações consensuais democráticas e participativas acentuadamente. Para Marx (1977), só a luta de classe revela a existência desse movimento. Esta é que permite a mudança das condições materiais, modificando e criando novas relações sociais. O processo de luta se dá no âmbito da organização social da produção capitalista, pois é nesse momento que se contrapõem dominantes e dominados.

Por outro lado, na contramão desse pensamento marxista, podemos perder a capacidade de compreender a realidade. E aqui não se trata de que não se deve pensar e refletir sobre modos de transformar a realidade, mas sim, de onde sai a função transformadora de compreendê-la? O que faz um investigador, um intelectual compreender o real, o concreto-pensado em sua totalidade?

Ora, nunca devemos nos esquecer que as classes dominantes monopolizam a ciência, a arte e a dimensão mais ampliada da cultura. A ciência passa a ser um instrumento de apropriação cultural e espiritual nas mãos da classe dominante que a usará como meio de extorsão da mais valia. Como analisar a produção científica sem este contexto histórico? Quem forma o pesquisador que produz os *papers*, os artigos científicos e escreve livros? Porque tanta produção concentrada em determinados temas e muito pouca em outros? Não estaria o pesquisador e sua produção também a serviço da classe dominante? Como dizia Bertold Brecht, “tantos relatos, tantas perguntas”. Vale a pena uma reflexão!

Referências

- ALMEIDA, M. R. (2019). *A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais: um recorte do semiárido potiguar*. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- ANDRÉ, M. y ROMANOWSKI, J. P. (1999). *Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996*. Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu-MG.
- ARAÚJO, S. A. L. (2018). *Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará campus Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior*. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas da Educação Superior)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- BRANDAU, R., MONTEIRO, R. y BRAILE, D. M. (2005). Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Revista brasileira de cirurgia cardiovascular*. n°1 (20): VII-IX. São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-76382005000100004>
- BRASIL (2007). *Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 22 out. 2021.
- BRASIL (2010). *Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 19 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 29 jun.2021.
- ELOI, S. S. S. (2018). *Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES: um modelo a partir da teoria do programa*.Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.
- FERREIRA, N. S. A. (1999). *Pesquisa em leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*.Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FIORENTINI, D. (1994). *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática. O caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- KOHL-SANTOS, P. e MOROSINI, M.C. (2021). O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. *Revista Panorâmica*, v. 33, Maio/Ago. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318> Acesso em: 12 out. 2023
- MARCONI, M. y LAKATOS, E. M. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. – São Paulo: Atlas.
- MARINHO, P. G. (2017). *O PNAES na UFC - Campus Fortaleza: uma avaliação do Programa de Assistência Estudantil ofertado na PRAE, no período de 2013-2017*. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- MARX, K. (1977). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo. Editora Martins Fontes.
- MARX, K., ENGELS, F. (2007). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo.
- MOROSINI, M. C., y FERNANDES, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*. Porto Alegre, n° 2 (5), 154-164.
- MOROSINI, M.C., KOHL-SANTOS, P., BITTENCOURT, Z. (2021). *Estado do conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV.

ROMANOWSKI, J.P. y ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, n° 19 (6), 37-50.

SOARES, M. (1989). *Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento*. Brasília: INEP/MEC.

VASCONCELOS, N. B. (2010). Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior Brasil. *EnsinoEm-Revista*, Uberlândia, n° 2 (17), 599-616.

Autoras.

Bruna Surdi Alves

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Assistente social na Universidade Federal de Santa Maria.

bruna.surdi@ufsm.br

Ketlin Elís Perske

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Servidora técnica-administrativa em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

ketlin.perske@ufsm.br

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Doutora em Filosofia, História e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Docente pesquisadora na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade Federal de Santa Maria.

malu04@gmail.com

Citado.

SURDI ALVES, Bruna; PERSKE, Ketlin Elís e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (2024). Assistência estudantil na educação superior: mapeamento da produção científica a partir do estado do conhecimento (2010-2021). *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°28, Año 14, pp. 44-56.

Plazos.

Recibido: 24/02/2023. Aceptado: 17/11/2023.



Investigación en educación: las trayectorias como problemáticas transversales

Research in education: trajectories as transversal problems

Pamela Magnoli y Romina Cecilia Elisondo

Resumen

El presente trabajo esboza reflexiones preliminares en el marco de una de investigación doctoral: “Trayectorias socio-educativas de las juventudes. Un estudio en escuelas secundarias al sur de la provincia de Córdoba”. Puntualmente aquí, se pone el acento en las trayectorias educativas como problemáticas transversales que trascienden claramente dimensiones clásicas y se presentan como un tema de suma relevancia para reconstruir en la actualidad agendas de la investigación en educación.

El foco del artículo está puesto en destacar la importancia de las reflexiones acerca de los objetos de conocimiento en el campo de la investigación en educación, reconociendo los posibles impactos de los estudios en los procesos de transformación educativa. En suma, las trayectorias educativas como objeto de conocimiento no se presentan como un tema sencillo, sino complejo, donde múltiples dimensiones intervienen en su construcción: epistemológicas, éticas, metodológicas, intersubjetivas, de contexto, entre otras. Entonces, un objeto de estudio –las trayectorias educativas– dinámico, en permanente construcción necesario de ser revisitado constantemente a la luz de estos movimientos.

Palabras clave: Investigación; educación; trayectorias educativas; transformación educativa.

Abstract

This paper outlines preliminary reflections within the framework of a doctoral research project: “Socio-educational trajectories of youth. A study in secondary schools in the south of the province of Córdoba”. Specifically, here, the emphasis is placed on educational trajectories as transversal problems that clearly transcend classical dimensions and are presented as a highly relevant topic for reconstructing current agendas for educational research.

The focus of the article is to highlight the importance of reflections on the objects of knowledge in the field of educational research, recognizing the possible impacts of studies on educational transformation processes. In short, educational trajectories as an object of knowledge are not presented as a simple subject, but rather a complex one, where multiple dimensions intervene in its construction: epistemological, ethical, methodological, intersubjective, contextual, among others. Therefore, an object of study –educational trajectories– is dynamic, in permanent construction, and needs to be constantly revisited in the light of these movements.

Keywords: Research; education; educational trajectories; educational transformation.

1. Introducción

En el presente artículo reflexionamos acerca de las trayectorias educativas como problemáticas transversales que nos interpelan a construir conocimientos que promuevan cambios educativos. En primer lugar, planteamos algunas consideraciones respecto de la educación como campo de conocimiento complejo, analizando temáticas y problemáticas de vacancia en Argentina. Luego, nos referimos a las trayectorias como objetos de conocimiento en el campo de la educación, recuperando ideas, experiencias y desafíos de un proyecto de investigación en desarrollo. Nos interesa subrayar la importancia de las reflexiones acerca de los objetos de conocimiento en el campo de la investigación en educación, reconociendo los potenciales impactos de los estudios en los procesos de transformación educativa.

Las experiencias de investigación nos interrogan, nos muestran que los territorios son difíciles de comprender con un paquete cerrado de técnicas, nos invaden con textos, imágenes y voces inesperadas. En este sentido, es fundamental el valor de las reflexiones permanentes de quienes investigan, vigilancias no solo epistemológicas, sino también recaudos éticos, metodológicos e intersubjetivos. Las trayectorias como problemáticas transversales que trascienden claramente dimensiones educativas clásicas, se presentan como un tópico de relevancia para reconstruir agendas de la investigación en educación (Terigi y Briscioli, 2020). Claro está, que no nos referimos a las trayectorias como recorridos lineales que transitan ordenada y progresivamente las personas en el sistema educativo. Más bien, nos representamos las trayectorias como laberintos difíciles, con obstáculos, desafíos y atajos.

Según García de Fanelli (2010), la investigación en educación es un campo de estudios de problemáticas complejas, transversales y diversas. La autora considera que la complejidad de las problemáticas educativas radica en la variedad de campos de producción de conocimientos que articulan discursos y prácticas, la diversidad de actores intervinientes, la pluricausalidad de los fenómenos y la dificultad de establecer relaciones causales. En esta línea, entendemos a las trayectorias como problemáticas educativas complejas que requieren de diversos abordajes teóricos y metodológicos. Tal como señala Sautu (2010), la investigación en educación puede desarrollarse en diferentes niveles (macrosocial, estructural, institucional y microsociales) y a partir de metodologías diversas que incluyen desde análisis cuantitativos de fuentes secundarias hasta enfoques cualitativos centrados en las significaciones de los actores, pasando por una amplia gama de posibilidades intermedias de análisis institucionales e interaccionales.

Las trayectorias educativas como objeto de estudio nos interpelan a construir diseños metodológicos que recuperen estrategias, teorías y enfoques diversos. A la vez, múltiples niveles de análisis y contextos parecen posibles a la hora de investigar las trayectorias. Podemos calcular índices de repitencia, indagar causas de dificultades de aprendizaje y generar estrategias áulicas para potenciar la comprensión. También podemos analizar proyectos institucionales y políticas educativas para promover aprendizajes y trayectorias. Los niveles son diversos, las metodologías y los enfoques también. Asimismo, los marcos conceptuales y los supuestos subyacentes son variados, heterogéneos y controvertidos. En suma, las trayectorias como objeto de conocimiento no se presentan como un tópico sencillo, quizás como todos los temas y problemas de las investigaciones en educación y en ciencias sociales en general. Interesa en el presente escrito reflexionar sobre las trayectorias educativas como tema de la agenda actual de la investigación en educación. Intentaremos presentar algunos argumentos respecto de la complejidad del fenómeno y de la necesidad de enfoques transversales.

Desde los aportes de Kaplan y Leivas (2020), se destacan dos momentos diferentes a la hora de poder estudiar las trayectorias escolares. El primero, es caracterizado por una escuela tradicional, donde corrientes como las positivistas y biologicistas impregnan de sentido las prácticas habilitadas donde a pesar de sus discusiones y limitaciones algunas de ellas siguen colándose en la actualidad. Entonces, trayectorias escolares medibles, esperadas, monocromáticas, caracterizadas fuertemente por la variable del tiempo y rendimiento. De tal modo que, medir el tiempo, medir el rendimiento es cuantificar cualidades desplegadas por los sujetos en una escala monocromática, que desdibuja la singularidad de cada uno de ellos.

A su vez, los autores señalan, que esta perspectiva agrega un componente de suma eficacia que es la autoresponsabilización a los sujetos de sus tránsitos y recorridos por las

instituciones escolares. Es decir, recae en los y las jóvenes –en este caso– el logro o no de cumplir en tiempo y forma con los ritmos pre-establecidos del sistema educativo. Sesgando aquí, una matriz relacional compleja que habitan estos recorridos escolares.

Un segundo momento, desde los planteos de Kaplan y Leivas (2020), refieren a la consideración del tiempo en clave de proceso, donde hay múltiples y variadas formas de recorrer las instituciones, donde se avanza, se retrocede, múltiples maneras de comenzar, de permanecer. Es decir, “trayectorias escolares reales (Terigi, 2008), de sujetos situados en una época, en un territorio y en un entramado relacional e institucional determinado” (Kaplan y Leivas, 2020: 107).

Pacheco Méndez (2013), habilita la posibilidad de pensar a la trayectoria escolar desde una concepción multidimensional, donde rechaza la linealidad del tiempo y por ende también de los procesos que se van encauzando en la misma. En este sentido la noción de *turning up* –punto de inflexión– hace referencia a “momentos especialmente significativos de cambio; se trata de eventos o transiciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida” (Pacheco Méndez, 2013: 163). En este sentido, remitir a los tránsitos y recorridos en clave de pluralidades, es la propuesta. Donde las categorías pensadas en tipos ideales no bastan, donde los y las jóvenes ingresan al sistema, pero que ingresando no permanecen, o bien lo hacen a tiempos discontinuos a los reales (Terigi, 2009). Donde los tránsitos no son los establecidos por la currícula, ahí volver a mirar, para intentar seguir nombrando estos tránsitos escolares de los y las jóvenes, producto de un contexto que lo signa de particularidad, en particular a las estrategias de jóvenes.

Estrategias en absoluto inocentes, sino que las mismas deben de ser comprendidas en un abanico mucho más amplio, en el interjuego estructura y coyuntura, entre los habitus esperados y esperables, entre los posibles, lo predecible, lo esperable y lo que ocurre. Es decir, desde esas estrategias de campo que cada sujeto pone en juego a la hora de moverse dentro de él. Donde las disposiciones de juego están establecidas y por lo tanto el juego es más o menos predecible, en términos analíticos de ocurrencias (Bourdieu, 1997). En suma, las trayectorias escolares solo pueden comprenderse dentro de un marco amplio, donde se evidencien interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias de cada sujeto.

2. La educación: territorios múltiples de investigación

Muchas de las disciplinas que responden a las Ciencias Sociales y que presentan como objeto de estudio a la educación, tienden a establecer territorios de estudio respecto a este objeto común, es decir, tienden a establecer demarcaciones de “territorio” en función de determinados estilos de trabajo, así como de esquemas teóricos, metodológicos y conceptuales que le son particulares y que en buena medida regulan la delimitación de sus respectivos acercamientos (Pacheco Méndez, 2013). En este sentido, comprenden un verdadero desafío no solo el reconocimiento de otras disciplinas interviniendo en el objeto de estudio compartido, sino su interrelación, su dialéctica y diálogo a pesar de esta *territorialización* pertinente a cada disciplina que se entrama dando un complejo resultado en el hecho que se estudia. Finalmente, a modo de síntesis, acompañamos el postulado de Pacheco Méndez (2013) al decir que:

Tanto en el pasado como en el presente, lo social y lo histórico en educación van más allá tanto de las tradicionales demarcaciones disciplinarias que la definen como objeto de estudio, así como también de las pautas institucionales que la ajustan a formas específicas de organización y funcionamiento. En este sentido, el impacto de la educación en la sociedad va más allá de su resonancia en el marco de las instituciones, de sus formas de organización y de sus funciones sustantivas; su área de influencia abarca todo el conjunto de relaciones sociales que los individuos establecen para dar forma y significado a sus alternativas de vida en un espacio y en un tiempo determinados. Es precisamente en este espacio donde se desenvuelven múltiples procesos de interacción y de resignificación de la experiencia social que la investigación social en educación debe atender (Pacheco Méndez, 2013: 117).

Es necesario en esta instancia, volver a reforzar la idea de investigación en educación. Resulta pertinente realizar la salvedad que cuando se refiere a esta última, la misma responde a

un marco más amplio de sentido, que incluyen otras áreas de conocimiento y, a su vez, supone una perspectiva amplia de las ciencias sociales y humanas (Carli, 2006). En este sentido es que se procura poner en (inter)relación disciplinas-otras que hacen y evocan la temática que se aborda en este proceso de investigación, buscando evidenciar, comprender la trama compleja subyacente en el objetivo de la investigación.

Políticas sociales, capacidad de agencia de jóvenes, modelos de Estado, contextos sociales son categorías analíticas que serán puestas a consideración. Su interrelación, sus modos dialécticos y su conjugación en los escenarios particulares es donde se pondrá el foco de estudio: las escuelas secundarias, en ellas todo el acontecer sucediendo y particularizando las mismas y sus actores intervinientes. Hay una necesidad de volver la mirada a los sistemas educativos y desde ellos prestar atención a la configuración política de la misma. Desde la autora Carli (2006) se acompaña esta premisa:

Después de dos décadas de investigación sobre el sistema educativo la pregunta por los fundamentos políticos de la educación vuelve a plantearse como mirada central de los procesos educativos, en tanto radica en los actores políticos buena parte de las posibilidades de transformación. Tal vez sea necesario volver a la pregunta por la institución, a la pregunta por los modos políticos con lo que se instituye la escuela (del “para qué sirve la escuela” a “para qué sirve la política educativa (Carli, 2006: 15).

En los últimos años la ampliación de la educación obligatoria mediante la Ley Nacional N° 26.006 generó procesos de masificación y, en ese marco, la inclusión de sujetos históricamente excluidos de la escuela (Correa, 2018; 2021). Por lo cual el estudio de las desigualdades en estos procesos fue el foco de numerosos estudios. Desigualdades que son socio-económicas pero que trascienden a las mismas, esto es desigualdades de género, de edad, de clase social, de etnia, territorial, de nivel educacional (Saraví, 2015; Tilly, 2005; Reygadas, 2004), además las dimensiones simbólicas tienen implicaciones profundas en la experiencia social y subjetiva de la desigualdad, así como en su reproducción y legitimación (Bayon y Saraví, 2019).

Es necesario lograr un juego analítico que pueda combinar pensar la totalidad (la escuela, el sistema educativo, la educación argentina, la política, etc.) y las experiencias educativas. En definitiva, es indispensable pensar el campo de la educación como un territorio que se constituyen en una trama compleja de experiencias donde converge lo micro y macro, diferentes niveles de análisis y perspectivas teóricas. La educación como un territorio habitado por actores heterogéneos, intenciones y políticas diversas, donde la única certeza parece ser la existencia de profundas desigualdades. La necesidad de investigaciones que aborden temas educativos desde diferentes miradas metodológicas es un importante desafío actual (considerando los múltiples impactos de la pandemia) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el informe de Proyectos de Redes Disciplinarias Comisión Educación (2021) de CONICET se han establecido algunas áreas de vacancia se resultan de relevancia considerar al intentar reflexionar acerca del campo de la educación como territorio complejo. Las desigualdades como problemáticas centrales atraviesan los diferentes tópicos de investigación:

La necesidad de promover investigaciones que pongan el foco en la inclusión y en el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as, resulta crucial en un contexto de aumento de la pobreza y de las desigualdades sociales. En tanto en la investigación sobre educación entran en juego diversas temáticas y perspectivas disciplinarias que han dado lugar a redes académicas específicas, pero también segmentadas, resulta de importancia la promoción de redes de investigación interdisciplinarias que favorezcan la convergencia de indagaciones en torno a ciertas problemáticas, como algunas de las ya mencionadas. También el desarrollo de investigaciones que puedan ofrecer aportes a demandas sociales y colaborar con políticas públicas (CONICET, 2021: 39).

Las problemáticas mencionadas claramente trascienden lo educativo y se configuran como territorios complejos a ser abordados desde las Ciencias Sociales. Lo social abarca, contiene lo educativo, lo sostiene y, a su vez, lo complejiza, lo hace dialogar con otras disciplinas que hacen de este mismo hecho social un entramado complejo. Así, la investigación en educación, se inscribe en las Ciencias Sociales, particularizando la mirada sobre ella, mirada social, que interpela,

problematiza, incómoda (Pacheco Méndez, 2013; Carli, 2006). Acordamos con Rinaudo (1999) y Jacinto (2010) respecto de la necesidad de vinculaciones entre investigaciones, políticas y prácticas educativas de manera tal que los conocimientos producidos contribuyan al desarrollo de innovaciones educativas que potencien los aprendizajes en diferentes niveles y contextos. En esta línea argumentativa, Rinaudo (1999) destaca las potencialidades de los estudios de diseño como abordajes propicios para generar investigaciones colaborativas y cambios educativos.

Tal como señalan Rinaudo y Donolo (2010), los estudios de diseño refieren a metodologías orientadas a generar cambios en los contextos educativos a partir del desarrollo de intervenciones programadas y fundamentadas teóricamente. Dichas intervenciones son evaluadas permanentemente, los datos emergentes de las evaluaciones permiten generar cambios y mejoras en las propuestas educativas. Todo el proceso de intervención se constituye como un objeto de investigación que permite generar conocimientos y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en sentido amplio. Según Martín, Paoloni y Rinaudo (2019), los estudios de diseño pueden contribuir en generar comunidades de docentes, investigadores y actores educativos interesados en potenciar aprendizajes, innovaciones educativas y propuestas inclusivas. Según las autoras, los estudios de diseño son metodologías emergentes en el campo educativo que pueden potenciar los impactos de las investigaciones a la transformación educativa en tanto integran procesos de producción de conocimientos con intervenciones específicas en los entornos educativos.

En suma, los estudios de diseño constituyen instancias valiosas de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores a partir de la puesta en marcha de intervenciones educativas orientadas a generar cambios e innovaciones. Estas intervenciones emergen de fundamentos teóricos y problemáticas educativas y a la vez, permiten producir nuevos conocimientos y metodologías de estudio. Las intervenciones como eje de las propuestas que permanentemente son evaluadas y retroalimentadas por los datos emergentes, generan entornos favorables para la construcción compartida de conocimientos y alternativas de innovación educativa. Si bien en los estudios de diseño se abordan principalmente problemáticas educativas a nivel microsociales y de las interacciones en los contextos educativos, queda el desafío de desarrollar propuestas que aborden problemáticas en niveles institucionales y estructurales.

Los contextos educativos son territorios múltiples de investigación en los que convergen complejas problemáticas que nos interpelan a pensar en propuestas colaborativas de análisis e intervención en diferentes niveles de análisis. Las problemáticas educativas como objetos de investigación demandan diseños flexibles e integradores que contribuyan a la generación de transformaciones, a partir de conocimientos y prácticas colaborativas.

3. Un proyecto, un objeto complejo, primeras aproximaciones...

Compartimos algunos hallazgos que van dibujando un reciente mapa de trabajo bajo el marco de un proyecto de investigación titulado "*Configuraciones de trayectorias socio-educativas de los jóvenes en un contexto de transición pandémico. Un estudio en escuelas secundarias de gestión pública del sur de Córdoba*"¹ El trabajo se inscribe en una de las nombradas áreas temáticas de mayor vacancia, tal como se señala los Proyectos de Redes Disciplinarias de la Comisión Educación del CONICET (2021), específicamente en el área temática de Política y Administración Educativa. Más aún cuando comprende un fenómeno tan reciente como lo es la pandemia del COVID-19 y sus reconfiguraciones situadas en el ámbito de las escuelas. Las escuelas, como aquel lugar privilegiado, la institución escolar como tal pero también sabiendo que la misma no ha de reducirse ediliciamente, sino que sus fronteras escapan a ella, comprendiendo trayectorias y circuitos más amplios.

Las líneas de investigación tienen un foco importante en lo socio-educativo en sentido amplio (políticas socio-educativas, efectos escolares de la implementación de programas sociales, procesos de inclusión escolar), así como en el nivel secundario y en la modalidad técnica. El enfoque predominante en las líneas puede definirse como de sociología política,

¹ Se realiza en el marco del doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto mediante una beca doctoral CONICET. Periodo 2022-2027.

donde las políticas son estudiadas como procesos que se constituyen y se manifiestan a distintos niveles (de lo micro a lo macro), y con énfasis en la implementación o “puesta en acto” de las políticas. Incluye un proyecto de administración educativa centrado en directivos de escuela. Casi todos los casos suponen producción de conocimientos aplicables a los procesos de toma de decisiones gubernamentales (CONICET, 2021: 33).

El objetivo del trabajo es conocer aquellas reconfiguraciones en las trayectorias socio-educativas de jóvenes durante los procesos de pandemia. No solo la capacidad de agencia de estudiantes para poder sostener –o no– educación sino, además, proyectos institucionales, circuitos desplegados por los docentes e instituciones escolares y también las políticas sociales de componente directo e indirecto educativas que han tenido fuerte presencia en este momento del periodo estudiado, que se actualiza a nuestros días. La propuesta de investigación para el abordaje es eminentemente cualitativa. Orientada a comprender en profundidad sentidos y significados de las transformaciones en las trayectorias socio-escolares de jóvenes desde las voces de los diferentes actores escolares, como también desde estructuras de sentido como proyectos institucionales, proyectos políticos que tienen lugar en el presente estudio. Se propone trabajar con un abordaje de triangulación de datos e instrumentos de relevamiento diversos con el objetivo de poder capturar y analizar el dinamismo intrínseco en los procesos de reconfiguración de trayectorias socio-educativas en escenarios tan particulares como los actuales. El muestreo es intencional y no probabilístico, específicamente en jóvenes de escuelas secundarias de los últimos años (5to y 6to año). Las escuelas secundarias están ubicadas en el departamento de Río Cuarto. Desde la investigación interesa destacar la voz de los actores institucionales, tanto docentes, no-docentes como los mismos jóvenes que forman parte de la muestra de este trabajo. Respecto a los instrumentos de recolección de datos, al ser una investigación en curso se propone realizar observaciones, entrevistas y grupos focales. Además, se plantea un análisis de datos documental de políticas sociales de componente educativa, análisis de fuentes de información estadística gubernamentales disponibles en Argentina. Por estadísticas gubernamentales nos referimos a las producciones que son generadas en su diseño, relevamiento, almacenamiento y publicación por agencias estatales. Las técnicas de recolección de datos serán situadas en escuelas secundarias, donde los sujetos participantes, donde el habitar los mismos sea posibilidad también de nombrar lo que acontece. Fundamentalmente lo metodológico radica en el trabajo en campo, mediante la observación participante y un interés particular en las categorías nativas de los participantes, donde el observar y participar están imbricados necesariamente. Mediante un proceso de reflexividad, es decir, un hacer consciente y reflexivo de ese mismos hacer, regulando la observación y participación misma. Observación participante para la necesaria producción y análisis de datos, graduando siempre cuanto participar desde el observar y esa reciprocidad misma que se da entre el investigador y el informante (Guber, 2013). Entender la observación participante desde esta potencialidad es poder surgir desde las categorías nativas, datos teñidos de contextualidad, de emergente cotidiano y vivenciado desde sus mismos portadores. Que, al fin de cuentas esa esa significación la que intento captar en el proyecto de investigación, ampliándola, complejizándola mediante macro y meso estructuras interactuando con estas tan cotidianas sucediendo.

Se retoman algunas nociones de relevancia para el campo educativo. En primer lugar, se retoma la noción de contextos propuesta por Achilli (2015), quien sostiene que la noción de contextos está determinada por la configuración tiempo-espacial que se realiza a los fines de un proceso de investigación. “Configuración constituida –constitutiva– de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas” (Achilli, 2015: 9). En este sentido, se torna necesario e indispensable poder reconocer las diferentes escalas de análisis que son parte del contexto de investigación, que son constitutivas y construidas en esa relación e interacción que se plantea; donde, los límites y movimientos de esos procesos siempre van generando nuevas-re-configuraciones. Es decir, dar cuenta de las prácticas cotidianas en la que los sujetos están imbricados permeados por huellas de distintos tiempos y espacios que se van entrecruzando. Ante esto, subrayamos la necesidad de poder hallar esos nexos que van configurando y siendo parte desde los diferentes niveles de análisis: escalas y dimensiones, donde escalas macro permean escalas micro y donde escalas micro también tensionan lo macro. Es decir, poner en movimiento los distintos niveles de análisis, dando lugar a su trama compleja que hacen del hecho seleccionado para el estudio lo que es y no otra cosa; con

particularidades, ubicado bajo líneas tempo-espaciales que lo dotan de ser proceso en clave de historicidad. Todo ello siendo, haciendo y configurando de este hecho como único y relevante en el estudio, evidenciando tanto sus potencialidades como límites que también se van demarcando.

Siguiendo a Vázquez (1994), se traza el sentido que tiene plantear estos niveles de análisis en estructuras más amplias que les otorgan sentido, develando así la coherencia y correspondencia interna ellos. Es decir, explicar en tanto situar esas estructuras de análisis en interacción, diálogo, y permanente construcción con en estructuras más amplias que las engloban. Bajo esta premisa, destaco el sentido de estructuración que plantea el autor, como estructuras que se van conteniendo una a la otra y por ende performando, instituyéndose una a otra, pero jamás acabados, sino más bien en procesos, (re)configurándose constantemente, con capacidad de ser instituidos, pero también con la capacidad de ser instituyentes de esos mismos procesos. Así se plasman, paralela, simultánea y concomitantemente lo que tradicionalmente se denominó como lo micro social (las estructuras de relaciones sociales objetivas) y lo que tradicionalmente se llamó como lo micro social (las subjetividades- agentes individuales) (Sotolongo y Delgado, 2006) incluyendo aquí, también un nivel meso, habitado por las instituciones en este caso particular del estudio, las escuelas secundarias. Como lugar privilegiado donde la conjugación de lo micro, lo macro, la estructura y la capacidad de agencia de los sujetos encuentran una particularidad inigualable, que se configura y re- configura a partir, en y desde esa institución, con sus normas, límites, estructuras siendo parte, jamás acabadas en este proceso complejo de interacción.

En este mismo sentido de análisis, se nombraba anteriormente lo micro, es decir, donde encontramos esa agencia de los sujetos involucrados en la investigación. Sujetos en plural, ubicados en diferentes posiciones dentro del campo social delimitado, cada uno con sus capitales y recursos siendo parte de un mismo campo de juego. Entretejiéndose, al decir de Sotolongo y Delgado (2006), vínculos, que están siempre articulados reflexivamente. Necesarios de ser estudiados en esa articulación que se plantea, ya no como elementos aislados, sino más bien conectados unos con otros. También, tal como sucede en las estructuras más amplias, generando instituidos, en este nivel de análisis de *lo micro* mediante patrones de relaciones sociales. Patrones que se refuerzan, se tensionan, se problematizan –o no– con el acontecer diario y cotidiano de esas interacciones que se sucede entre los sujetos intervinientes. Por esto, necesarios de comprenderlos en su articulación. Así, es condición necesaria siempre poder enmarcar estas manifestaciones entretejidas de relaciones sociales y vínculos bajo estructuras sociales más amplias, que las performan y en cierta medida hacen de todo este sistema complejo coherente, donde la articulación presenta cierta sintonía –si se quiere– entre estructuras sociales y relaciones sociales –y viceversa–.

Sotolongo y Delgado (2006) señalan la posibilidad de cambio social a partir de las interacciones sociales:

Son los patrones de interacción social de la vida cotidiana en comunidades (colectividades humanas) “lo que hay que cambiar”, “lo que cambia en el cambio social”. Y, al cambiar esos patrones (esos regímenes de prácticas colectivas características recurrentes de la vida cotidiana), no pueden no cambiar, entonces, concomitantemente con aquel cambio, las estructuras sociales y las subjetividades sociales arquetípicas, pues esos nuevos patrones de interacción social producen, genera, otras objetivaciones sociales y subjetivaciones sociales (Sotolongo y Delgado, 2006: 159).

En suma, el proyecto de investigación se constituye en un espacio para pensar las trayectorias educativas desde lo micro, la agencia de los jóvenes, en el marco de estructuras más amplias. Jóvenes estudiantes, docentes, directivos de las instituciones escolares formales, otros jóvenes, otros docentes que se encuentran por fuera de esas instituciones pero que también intervienen en los circuitos generados y habitados en los recorridos cotidianos de los actores y que, por ende, son parte de este entramado complejo que se va encauzando de manera particular en el escenario social.

4. Interpelaciones desde experiencias de investigación

Los proyectos, ideas iniciales plasmadas en un borrador constante, se ven interpelados por experiencias concretas de investigación. Visitas a las escuelas que nos interpelan y nos invitan a reflexionar acerca de grupos, instrumentos y metodológicas para comprender lo que allí sucede. Aquello que llevamos, guiones, cuestionarios, protocolos de observaciones, se desvanecen ante realidades, dinámicas y complejidades que habitan las escuelas de nivel secundario. En estas líneas, basándonos en breves relatos de experiencias intentamos mostrar que la investigación en educación, además de las complejidades teóricas y metodológicas inherentes al campo de lo social, generalmente se desarrolla en un territorio movido: las instituciones educativas. En ellas, las prácticas, los lenguajes y los textos tienen significados particulares difíciles de asir con nuestros formularios y protocolos. Irrumpen con lo dado, con lo determinado, con lo establecido en un contexto tan cambiante como el que nos acontece.

Recuperamos algunos relatos de experiencias de investigación que nos ayudan a repensar los proyectos, las interacciones y las problemáticas que reconfiguran las trayectorias educativas:

(...) los tiempos institucionales marcan indudablemente el trabajo de cada uno. Y en el recreo los jóvenes van y vienen, hay charlas perdidas, risas, todo un poco más distendido. Aproveche para caminar la institución. No dejaba de llamarme la atención su estructura, sus años impregnados en su formato, en sus escritorios, en sus pisos, en sus ventanales, sus puertas. Una institución que tal como data su historia con más de cien años de vivenciarse, de estar, de ser en la ciudad. Sin embargo, en su vivenciar: el hoy. En los y las jóvenes, en sus modos de habitar la institución, en ellos mismos, en sus cuerpos, en sus vestimentas, en sus usos y particularidades, en su lenguaje, en su estar ahí. Y su estar ahí que impregna de actualidad un edificio tan antiguo. Su estar ahí que se impregna en sus paredes, en sus pasillos, cargados de contenidos. Y acá es donde me detengo, en esos muros habitados de signos y significados de los tiempos emergentes. Muros que se habitan, que habilitan y que se habla por medio y a través de ellos. Paredes repletas de dibujos, con muchos nombres, nombres resaltados, letras diversas, algunos con colores. Nombres, capaz de los jóvenes que están acá, capaz de jóvenes de otro turno, o de otros años, años anteriores que habitaron esta institución y hoy ya no están. Nombres que se habitan. Nombres que se leen. Nombres que se hacen visibles en los muros añejos de la institución. Y aún más, carteleras impregnadas de emergentes actuales: "sino me cuido, quien me cuida." "Como florecer con mi cuerpo sino sé qué lo hace florecer. (Registro de experiencia de trabajo de campo en escuela secundaria de la ciudad de Rio Cuarto).

Habitar una institución es poder ver las huellas de quienes cotidianamente la vivencian, la nombran, la hacen, la transforman. Huellas impregnadas de voces, de cuerpos, de ideas diferentes. Huellas que son más que huellas, son modos de evidenciar aquello que acontece en la institución, que acontece fuera de la institución y que también la permea, haciendo, habitando también juventudes. En las instituciones educativas, todos los espacios tienen alguna historia que contar, al igual que los jóvenes que, actualmente, habitan esas aulas, esos patios, esos baños...

(...) Suena el timbre. Y el ritual de entrar a clases comienza. Después de un par de minutos me encontraba en el aula con los jóvenes, con la profe, con las encuestas y jóvenes haciéndolas. Sus preguntas iban y venían, algunas generaban risas, otras dudas. Hablaban entre ellos, se consultaban, se cargaban por las firmas que hacían. Todo seguía su ritmo habitual, o al menos el esperado desde las experiencias anteriores con esta actividad. Luego de un tiempo, muchos iban terminando las encuestas, y se generaba como un ambiente distendido si se quiere, como registro en mi cuaderno. Me llaman desde el fondo, era una duda acerca de la encuesta. Llegue al banco, me llamo la atención, la encuesta estaba completa, pero no me había percatado de un detalle, el lugar donde decía nombre, estaba en blanco. Lo percate cuando quien me había llamado me señaló su dificultad. Palabras textuales, registradas en el cuaderno de campo, inmediatamente ahí, cuando deje el aula, en medio del inmenso patio, sentada en el escalón del mástil. No quería perderme sus palabras, las mías, en fin, de ese acontecer.

- no sé qué poner acá (señalando lo blanco del casillero del nombre).

No sé qué poner porque yo estoy en un proceso.

- ¿Un proceso? Le pregunté, para intentar comprender un poco más.

Un proceso del cambio de mi nombre. Yo no me siento como quien me llaman. Entonces estoy haciendo un cambio de nombre en el DNI.

-No emití palabra. Solo era una mirada. Miré el espacio en blanco y le dije, ¿y vos qué querés poner ahí?

-Yo quiero poner como me gustaría que me llamen

-Pone eso entonces.

- ¿Aunque todavía no lo diga en mi documento?

-Aunque todavía no lo diga.

Agachó la mirada, y escribió presionando su lapicera el nombre con que le gustaría que lo llamen.

Y ahí comprendí los muros habitados de nombres, los muros habitando nuevos nombres, de nombrarlos, de desmitificar y de traer a una institución tan antigua lo actual. Permeando sus aulas, sus cuerpos, lo institucional siendo.

Ahí, en una pared con un afiche de ESI, ahí en un par de segundos de un joven problematizando su nombre. Nada más y nada menos, su nombre y con él su género, su identidad. Habitarlo, permitirlo, dejarlo emerger. Ser. Estar. Ahí vuelvo a insistir, en el último banco del aula en una escuela de más de cien años de trayectoria institucional (Registro de experiencia de trabajo de campo en escuela secundaria de la ciudad de Río Cuarto).

En las paredes de la institución, se despliegan esas huellas emergentes entre los jóvenes, sus intereses, ideas, preocupaciones. Martínez y Elisondo (2019) destacan que estas expresiones de los estudiantes, específicamente desde los grafitis en las instituciones escolares son portadores de textos e imágenes, grafitis que hacen visibles problemáticas actuales de las juventudes y de las instituciones educativas. Además, ponen de manifiesto en las escuelas dificultades de comunicación y comprensión de diferentes lenguajes, trayectorias y capitales culturales. Siguiendo los planteos de Aguirre (2010), se considera que los grafitis buscan marcar territorio en diferentes lugares institucionales, no solo en sentido físico, sino también simbólico, psicológico y existencial. Además de marcar territorios, los lugares donde aparecen los grafitis muestran diferentes formas de transgresión; en algunos casos, la búsqueda de mayor visibilidad e interpelación a los potenciales lectores.

En las instituciones educativas y especialmente la de nivel medio, hay mucho para leer y escuchar. Estos temas de investigación muchas veces no son los que tenemos en los formularios de CONICET, frecuentemente no se pueden comprender desde nuestras encuestas y protocolos. En suma, investigar en educación nos interpela, nos invita, primero, a resignificar nuestras experiencias, emociones y significados. Investigar en educación es mucho más que un conjunto de teorías y un paquete de metodologías, es un arte en constante hacer interpelado dialécticamente por los protagonistas que se encuentran imbricados en él.

Finalmente, volvemos a subrayar la importancia de leer las trayectorias como recorridos en absoluto lineales, sino laberintos complejos que se configuran y reconfiguran permanentemente en el marco de estructuras más amplias. Las trayectorias educativas se construyen y reconstruyen en instituciones que permanentemente juegan entre lo instituido y lo instituyente, intentando cambiar y no cambiar al mismo tiempo. La investigación en educación no puede desconocer estos juegos complejos donde las personas reconfiguran trayectorias, en el marco de luchas por la identidad, el género, los vínculos, el trabajo, el futuro, solo por mencionar algunas luchas. En este sentido, cobra primacía el estudio de las trayectorias en clave multidimensional, donde el entramado de estructura, coyuntura, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas cobren fuerza preponderante a la hora de su estudio.

Consideraciones finales

Llegados hasta aquí, solo intentar un esbozo de reflexiones finales, volviendo a poner en el centro la importancia de revisar, analizar, reforzar los estudios en investigación educativa en clave dialéctica, entre un contexto, una estructura y una coyuntura que se interpelan constantemente. Volver la mirada a modos clásicos de habitar espacios tan complejos como los educativos y ponerlos en fuerte tensión. Ensayar “nuevos” repertorios de acción, pero más aun de investigación, que tiendan a la interdisciplinariedad, a la pregunta constante y a la complejización del objeto de estudio.

La escuela sigue siendo un lugar, un espacio físico y temporal que los y las jóvenes eligen para estar, para volver, retomar y en las mejores posibilidades permanecer. Entonces, la escuela como un lugar privilegiado donde sus actores, sus ritmos, sus emergentes no escapan a esas voces que gritan problemas sociales. La escuela como lugar permeable, donde lo social encuentra posibilidad de emerger y de habitar. Entonces, subrayamos la necesidad de investigaciones educativas que tiendan a captar estos fenómenos, que lejos de encorsetarlos los hagan dialogar, tensionar, problematizar, evocando diferentes intervenciones, miradas, disciplinas, que tiendan a revisar esa performance institucional que muchas veces asfixia la complejidad emergente en las escuelas.

En este sentido, el impacto de la educación en la sociedad va más allá de su resonancia en el marco de las instituciones, de sus formas de organización y de sus funciones sustantivas; a poner en el centro la educación como Derecho Social, como aquella condición que muchos estudiantes eligen: la escuela. Es necesario lograr un juego analítico que pueda combinar pensar la totalidad y las experiencias educativas; de tal manera que habilite la comprensión e interpretación de ciertas dinámicas sociales y culturales del mundo escolar, pero también esa diferencia-singularidad que instala la escuela atribuida por el maestro, la escuela, la comunidad sin perder la dimensión histórica, de contexto de la misma.

La educación como territorio complejo dentro de las ciencias sociales demanda a los investigadores numerosos esfuerzos para construir diseños que atiendan a diversas complejidades, sin desconsiderar las particularidades de los contextos y los momentos históricos. No solo se trata de problemas metodológicos, las perspectivas conceptuales y las potencialidades impactos en las prácticas generan un campo de investigación aún más complejo. Construir conocimientos sobre educación es una responsabilidad social y política, trasciende, claramente lo conceptual y lo técnico.

¿Cómo abordar las trayectorias educativas como territorio transversal de múltiples niveles? ¿Cómo investigar las complejas problemáticas educativas actuales en diferentes grupos, sectores y realidades? ¿Cómo abordarlas desde diferentes enfoque teóricos y metodológicos? ¿Cómo contribuir al cambio educativo? ¿Cómo producir conocimientos de manera colaborativa que generen innovaciones en las instituciones formales y no formales de educación? ¿Cómo entender las trayectorias desde perspectivas del Derecho? ¿Cómo entender las trayectorias en un contexto particular: el sur de Córdoba? ¿Cómo entender las trayectorias en el marco de políticas dinámicas y cambiantes? ¿Qué decisiones tomar, que caminos seguir? La metáfora del laberinto parece no solo definir el objeto de investigación sino también la situación de quienes investigan, tomando decisiones entre múltiples alternativas. Territorios, laberintos, burbujas, transversalidad, algunas metáforas que intentan captar la complejidad de las trayectorias de los y las jóvenes.

Bibliografía

ACHILLI, E. (2015). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

AGUIRRE, L. G. (2010). Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del graffiti. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(17), 27-57.

BAYÓN, M. C. y SARAVÍ, G. A. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, 59, 68-85. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo-3-2009.pdf>

BOURDIEU, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama. Traducido por Thomas Kauf.

CARLI, S. (2006). La investigación en educación en Argentina. *Cuadernos de Educación*, 4 (4), 11-21.

CONICET (2021). *Informe de Proyectos de Redes Disciplinarias Comisión Educación. Serie Redes Disciplinarias Educación*. Recuperado de <https://proyectosinv.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/6/Diagnostico-Disciplinar.pdf>

CORREA, M. (2018). Inclusión educativa de verdad. Desafíos de la expansión del nivel secundario en América Latina y el Caribe. En *El futuro de la igualdad en América Latina y el Caribe: ensayos breves* (pp. 7-12). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fd71b1e2-8946-473f-be49-356e0245d2fd/content>

_____ (2021). ¿Qué para quiénes? desigualdades, políticas de terminalidad educativa y derecho a la educación en Argentina. *Educación Las Américas*, 11 (1), 17-31.

GARCIA DE FANELLI, A. (2010). ¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (comp.). *El quehacer de la investigación en educación* (293-302). Buenos Aires: Manantial.

GUBER, R. (2013 [2004]). El enfoque antropológico, señas particulares. En *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (67-82). Buenos Aires: Paidós.

JACINTO, C. (2010). La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (Comps.). *El quehacer de la investigación en educación* (303-308). Buenos Aires: Manantial.

KAPLAN, C. y LEIVAS, M. (2020). Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación. *Revista EDUCA UMCH*, 19, 104-116. Recuperado de <https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/263>

MARTÍN, R., PAOLONI, P. y RINAUDO, M. (2019). Senderos promisorios para futura investigación sobre comunidades de aprendizaje y de práctica. En Martín, R., Paoloni, P. y Rinaudo, M. (comp.). *Comunidades, estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp.197-207). Villa María: Eduvim. Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16829/1/Comunidades.pdf#page=197>

MARTÍNEZ, S. A. y ELISONDO, R. C. (2019). Grafitis en la escuela secundaria: voces de los protagonistas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 27-42. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2879>

PACHECO MÉNDEZ, T. P. (2013). La educación como objeto de estudio de las ciencias sociales. *Praxis sociológica*, 17, 107-118.

REYGADAS, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702202>

RINAUDO, M. (1999). Investigación educativa. Ideas para pensar nuevos vínculos con la docencia. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. 3, 5-17.

Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo-3-2009.pdf>

RINAUDO, M. C. y DONOLO, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoriosa en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22. (pp.1-29) Recuperado de: <https://www.um.es/ead/red/22/>

SARAVÍ, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

SAUTU, R. (2010). Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (comp.). *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 309-320). Buenos Aires: Manantial.

SOTOLONGO CODINA, P. L. y DELGADO DÍAZ, C. J. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, pp.65-77. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado desde <https://goo.gl/ZYtNG5>

TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

TERIGI, F. y BRISCOLI, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En Pinkasz, D. y Montes, N. (Comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos* (pp.119-235). Buenos Aires: Ediciones UNGS.

TILLY, C. (2005). Historical perspectives on inequality. En Romero, M. y Margolis, E. (Eds.). *Blackwell Companion to Social Inequalities* (pp.15-30). Oxford: Blackwell.

VÁZQUEZ, H. (1994). *La investigación sociocultural: crítica de la razón teórica y de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Autoras.

Pamela Magnoli

Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina.

Licenciada en Trabajo Social. Profesora en Educación Primaria. Becaria Doctoral de CONICET en el doctorado de Ciencias Sociales (ISTE- UNRC) y docente del departamento de Trabajo Social en la UNRC.

pmagnoli@hum.unrc.edu.ar

Romina Cecilia Elisondo

Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina.

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis y por la Universidad de Murcia (España). Magíster en Educación y Universidad y licenciada en Psicopedagogía por la UNRC. Es investigadora del CONICET y docente de la UNRC.

relisondo@gmail.com

Citado.

MAGNOLI, Pamela y ELISONDO, Romina Cecilia (2024). Investigación en educación: las trayectorias como problemáticas transversales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*, N°28, Año 14, pp. 57-69.

Plazos.

Recibido: 13/06/2023. Aceptado: 30/10/2023.



Uma proposta de *framework* para pesquisas com *educational data mining* no contexto da América Latina

A framework proposal for research with educational data mining in the context of Latin America

Bruno Francisco Batista Dias e Deborah Moraes Zouain †

Resumen

A oferta gratuita e ecumênica da educação básica desempenha papel fundamental para o progresso e desenvolvimento dos povos latino-americanos. Por isso, os governos dessa região vêm se empenhando em garantir que isso ocorra de forma satisfatória. Nesse sentido, nós pesquisadores, por meio de achados científicos, podemos contribuir significativamente para esse processo de melhoria continue ocorrendo. Para isso, o uso de métodos de pesquisa como a Mineração de Dados Educacionais (*Education Data Mining — EDM*) —que combina conhecimentos de computação, educação e estatística— pode ser um forte alinhado. Diante das possibilidades da aplicação da EDM, este estudo propõe um *framework* para auxiliar o desenvolvimentos de pesquisas que utilizem a EDM como estratégia metodológica. O *framework* foi elaborado seguindo as práticas de Design Science Research (DSR), resultando em um modelo objetivo e de fácil compreensão, organizado 4 etapas. Esperamos que o *framework* auxilie a formulação de uma boa questão de pesquisa até escolha dos caminhos adequados que o levem a respondê-la satisfatoriamente.

Palabras clave: Data Mining; EDM; efeito escola; Design Science Research (DSR); descoberta de conhecimento.

Abstract

The free and ecumenical provision of basic education plays a fundamental role in the progress and development of Latin American peoples. Therefore, governments in this region have been committed to ensuring that this occurs satisfactorily. In this sense, we researchers, through scientific findings, can significantly contribute to this improvement process to continue occurring. To this end, the use of research methods such as Education Data Mining (EDM) —which combines knowledge from computing, education, and statistics— can be a strong alternative. Given the possibilities of applying EDM, this study proposes a framework to assist in the development of research that uses EDM as a methodological strategy. The framework was developed following Design Science Research (DSR) practices, resulting in an objective and easy-to-understand model, organized in 4 stages. We hope that the framework will help you formulate a good research question and choose the appropriate paths that will lead you to answer it satisfactorily.

Keywords: Data Mining; EDM; school effect; Design Science Research (DSR); knowledge discovery.

1. Introdução

Nos 20 países da América Latina, os sistemas educacionais públicos ofertam educação gratuita para crianças e adolescentes em idade escolar, de modo a prepará-los com conhecimentos e habilidades necessários para a vida adulta. Além disso, nas últimas duas décadas, os governos latino-americanos têm se empenhado para universalizar o acesso à educação básica (Junior & Nunes, 2022). Porém, ainda há um longo caminho a ser percorrido para se alcançar esses ideais. Pois, embora de difícil comparação, nas diversas realidades dos sistemas educacionais desses países, se observa que a evasão e a baixa qualidade do ensino ofertado ainda são problemas endêmicos, evidenciados pelas baixas taxas de conclusão no tempo adequado dos estudantes e altos níveis de analfabetismo funcional dos egressos (Anônimo, 2017).

Em 2020, 94% das crianças e adolescentes latino-americanas de 4 a 15 anos estavam matriculadas nos primeiros anos da educação básica, porém somente 85% concluíram essa etapa do ensino (OECD, 2020). Esse número é ainda menor quando consideramos os anos finais da educação básica, em que as taxas de matrícula e conclusão estão no patamar de 85% e 80%, respectivamente (OECD, 2020). Essa situação é gravíssima, pois a evasão reflete “o próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que se vivencia no cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e a prática desafia a inteligência do indivíduo” (Ferreira, 2013: 12). Quanto a qualidade do aprendizado, o problema também é notório: 1 a cada 3 estudantes latino-americanos que concluem a educação básica não possuem níveis adequados de conhecimento em leitura e matemática (Schleicher, 2019).

Nesse sentido, é necessário um amplo entendimento contextualizado das causas desses problemas, assim como das suas possíveis soluções. Para isso, diversos estudiosos do campo das ciências sociais têm se empenhado em fazer grandes variedades de pesquisas, por meio do emprego de métodos e técnicas de coletas de dados *in loco* nas escolas. Porém, dado o elevado quantitativo de escolas, com contextos bastantes distintos uma das outras, boa parte desses estudos não podem ser generalizados, de modo a fomentar a criação de políticas públicas para enfrentar sistematicamente os problemas educacionais. Podemos citar, por exemplo, as pesquisas que utilizam como método os estudos de caso, que apesar de facilitarem o entendimento de uma realidade local e prover soluções a ela, são, praticamente, não generalizáveis (Yin, 2015).

Como solução, acreditamos que os recentes desenvolvimentos tecnológicos, especificamente as técnicas de mineração de dados, podem vir a contribuir para analisar informações em larga escala, de modo a extrair conhecimento útil em bancos de dados educacionais, permitindo um entendimento holístico do campo educacional. Esse processo, também chamado de descoberta de conhecimento em base de dados, permite a identificação de padrões por meio do uso de métodos estatísticos combinados com ferramentas de tecnologia da informação (Romero *et al.*, 2010; Shin & Shim, 2021). Como informa Dhankhar *et al.* (2021), o uso dessas técnicas tem desempenhado um papel central no avanço da melhoria de qualidade de diversos tipos de organizações.

Por isso, esta pesquisa se propõe a fornecer um *framework* básico para o uso dessa metodologia, provendo um *workflow* de como aplicar a mineração de dados na investigação da realidade escolar e do efeito escola, isto é, “o quanto uma organização escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno” (Brooke *et al.*, 2011: 10). O *framework* proposto é direcionado, principalmente, a pesquisadores que já possuem conhecimento prévio em estatísticas e noções de banco de dados, mas ainda não possuem um saber sistematizado de como estruturar uma pesquisa de mineração de dados em bases educacionais.

2. Educational data mining

Sistemas de coletas de dados educacionais e avaliações periódicas da qualidade do ensino, disponibilizadas em repositórios públicos, são boas práticas de governança adotadas por alguns governos latino-americanos (Reia & Cruz, 2021). Nesses repositórios costumam ser possível extrair informações como o desempenho das escolas, nível de aprendizagem dos estudantes, disponibilidade de recursos, características socioeconômicas dos estudantes e perfil dos docentes. Além disso, essas bases de dados são, em geral, confiáveis e possuem níveis

adequados de acurácia, isto é, refletem fidedignamente a realidade em que os dados foram coletados (Hopfenbeck *et al.*, 2018).

Atualmente a Colômbia e o Brasil são os países da América latina que possuem os melhores sistemas de coleta e divulgação dos dados sobre os seus sistemas de ensino. A finalidade, de um modo geral, desses sistemas consiste em subsidiar a tomada de decisão e a elaboração de políticas educacionais desses países (Moreno-Gómez *et al.*, 2020; MEC, 2018).

Na Colômbia, o sistema de avaliações e coletas de informação visa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas no documento *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para los Bicentenarios*. Segundo o Ministério da Educação da Colômbia essas avaliações:

pressupõem diferentes perspectivas, estas podem ser: política, em que as relações de poder presente entre o avaliador (Ministério da Educação Nacional, ICFES, Secretários, Diretores, Professores) e os avaliados (Instituições de Ensino, Diretores, Professores, Alunos); pedagógico, pergunta sobre os pressupostos pedagógicos (concepções sobre Educação, Ensino, Avaliação, Aprendizagem, Didática, Currículo, Aluno, Professor, etc.), epistemológico (concepções sobre o Conhecimento, o modo de Produção do Conhecimento, Verdade, Validade, o Sujeito Cognoscente, os Objetos do Conhecimento, etc.), ontológico (as concepções sobre Mundo, Ser, Ser Fundador, etc.) e axiológica (as concepções sobre os Valores Ética e Estética) presentes nos discursos e normas sobre avaliação (ICFES, 2015: 1).

No Brasil, por sua vez, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) permite

avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (INEP, 2019: 19).

Da mesma maneira, outros países da região —como a Argentina, através da Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa (DiNIECE)— possuem seus próprios sistemas de geração de dados educacionais. Há ainda a possibilidade de os dados desses sistemas serem combinados com os resultados de iniciativas internacionais de coletas de avaliação e dados, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), “uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências” (INEP, 2018: 1), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA contém informações de sete países latino-americanos: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai.

A disponibilização desses repositórios tem permitido a realização de pesquisas científicas em profundidade e em larga escala na América Latina. Esse tipo de pesquisa combinando ferramentas de tecnologia da informação e estatística é denominado *Educational Data Mining* (EDM) ou, simplesmente, mineração de dados educacionais. Observa-se que:

historicamente, tem sido difícil estudar o quanto as diferenças entre professores e turmas influenciam aspectos específicos da aprendizagem; esse tipo de análise se torna muito mais fácil com a mineração de dados educacionais. Da mesma forma, os impactos de diferenças individuais são difíceis de estudar estatisticamente com métodos tradicionais – A mineração de dados educacionais tem o potencial de estender um conjunto de ferramentas muito mais amplo para a análise de questões importantes, como essas, das diferenças individuais (Romero *et al.*, 2010: 3).

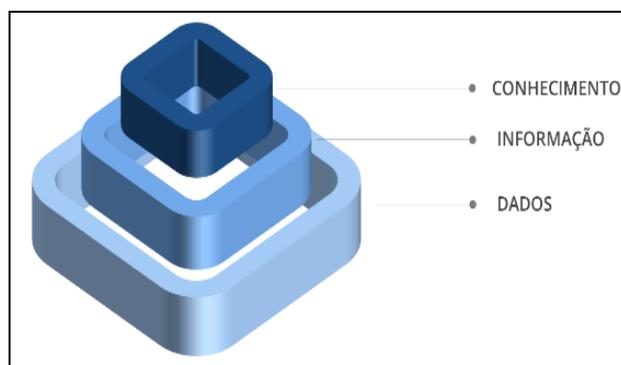
O objetivo do uso da EDM é obter conhecimento útil sobre aspectos educacionais. Em outras palavras, a EDM contempla *frameworks*, métodos e procedimentos modernos de investigação para identificar problemas e suas possíveis soluções na área da educação (Baker,

2015; Mohamad & Tasir, 2013; Dutt *et al.*, 2017). Entre as vantagens de seu uso, está sua capacidade de facilitar investigações sobre diversos aspectos da educação pública que seriam inimagináveis a poucas décadas atrás. Isso se dá, pois, a EDM utiliza dados, que já se encontram previamente coletados, gerando economia de tempo, redução de custos e escalabilidade das investigações (Romero *et al.*, 2010; Baker & Inventado, 2014; Ahuja *et al.*, 2019).

As pesquisas que utilizam EDM partem de um problema (dúvida específica) e tentam solucioná-lo através de análise de dados decorrentes da iteração entre estudantes e ambiente de aprendizagem (escola, comunidade, rede de ensino, entre outros) (Baker, 2015). Os problemas costumam envolver fatores que afetam a qualidade do ensino ofertado. As análises são feitas por meio de testes estatísticos entre as variáveis educacionais. Já as soluções, apresentam os achados das análises, como respostas para orientar a aplicação melhores práticas organizacionais e pedagógicas, fornecer melhores arranjos organizacionais, permitir melhoria nos níveis de eficiência e eficácia dos gastos em educação, entre outras.

O processo de EDM é feito por meio da análise de dados de modo a identificar padrões, que quando contextualizados, se transformam em informações. Essas informações ao serem aplicadas na solução de problemas concretos são chamadas de conhecimento (Hand, 2001).

Figura 1. Estrutura básica do produto das etapas do KDD

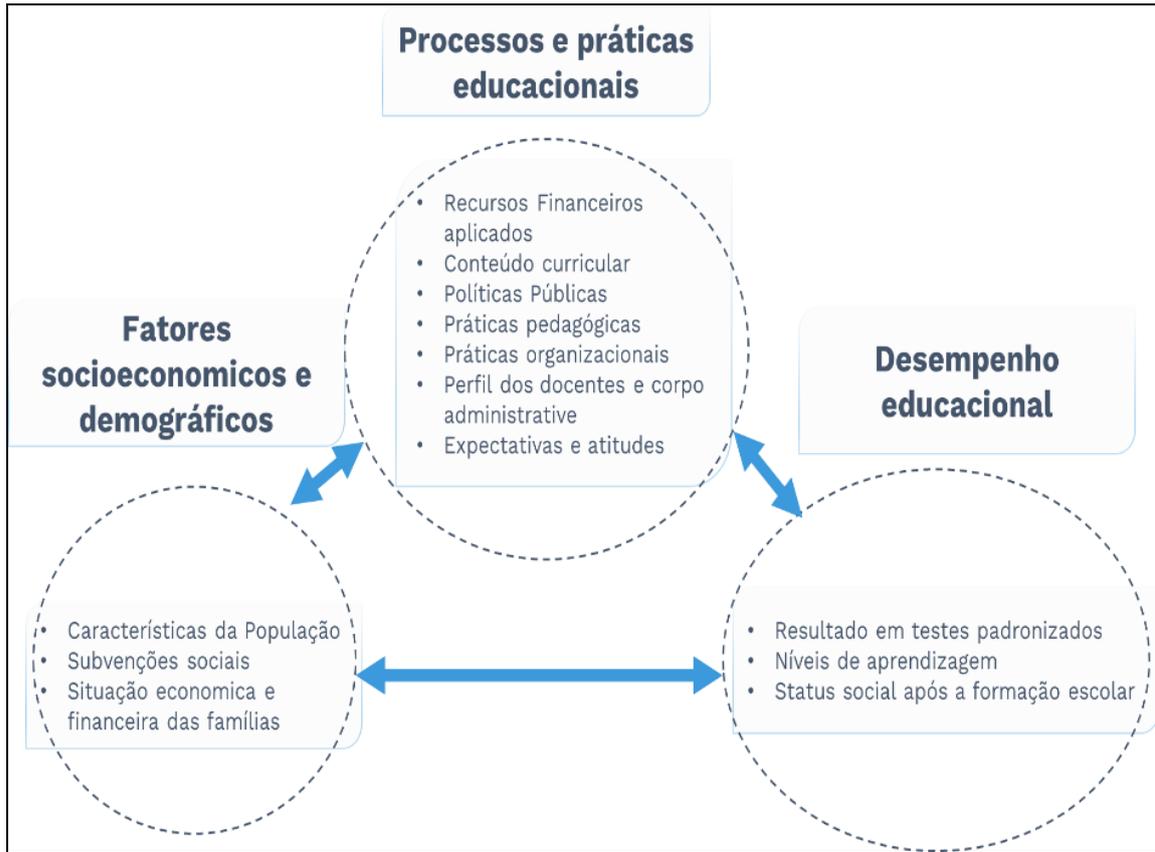


Fonte: desenvolvido pelo autor, a partir de Hand (2001).

Para isso, o campo da EDM considera que ao se trabalhar com dados educacionais deve-se considerar certas singularidades, tais como a alta comunalidade e a hierarquia dessas estruturadas de dados (Silva & Fonseca, 2017). Há também aspectos do campo educacional que podem ser importantes na EDM, como a necessidade de se distinguir as práticas organizacionais das práticas pedagógicas (Misoczky & Moraes, 2017), de compreender o contexto socioeconômico dos alunos (Menezes, 2018) e de entender as melhores configurações dos recursos dispostos na escola (Hanushek, 2005).

A Figura 2 ilustra alguns tipos de dados educacionais que são utilizados na EDM e suas relações.

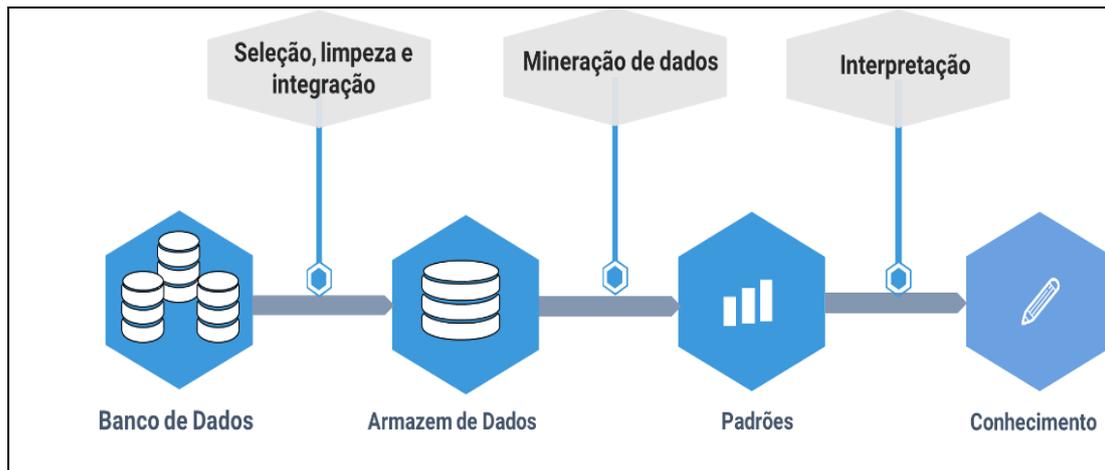
Figura 2. Proposta de indicadores OECD



Fonte: desenvolvido pelo autor, adaptado de OECD (2020).

Geralmente, a aplicação da EDM é realizada em 3 etapas ordenadas, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3. Etapas do EDM



Fonte: desenvolvido pelo autor, a partir de Han & Kamber (2006).

Na primeira etapa, seleção, limpeza e integração são escolhidos os dados a serem analisados, que, passam pelo pré-processamento (limpeza) e são tratados (integração), de modo a permitir a sua mineração. A segunda etapa, mineração de dados, é a etapa mais complexa desse processo, nela os dados formatados são transformados em informação por meio de técnicas estatísticas avançadas que permitem a identificação de padrões de referências sobre um

determinado acontecimento ou grupo de sujeitos. Na última, interpretação, a informação obtida na etapa anterior é entendida por meio das lentes teóricas adotadas, gerando assim, o conhecimento científico válido (Han & Kamber, 2006).

Apesar dessas etapas serem, em regra, padronizadas, elas permitem diversos tipos de abordagens para se obter os mais variados tipos de conhecimento dentro do campo da educação. Sendo, na América Latina, predominante as abordagens que investigam questões sobre o desempenho estudantil, a evasão e os recursos escolares. Há, ainda, porém menos explorada, o uso da EDM para identificar padrões de comportamento entre alunos, que permite criar novas metodologias de aprendizado personalizadas de acordo com as necessidades individuais ou coletivas de um certo tipo de aluno (Jiménez *et al.*, 2020).

Entretanto, como afirma Dwivedi & Singh (2016), a maior parte da produção acadêmica que utiliza a EDM na América Latina dedica-se apenas em realizar cruzamento de dados (*data crunching*) ao invés de obter conhecimento capaz de orientar soluções reais aos problemas educacionais. Isto é, ainda se faz necessário um maior engajamento das pesquisas latinas com EDM para auxiliar na melhoria dos processos educacionais.

3. Procedimentos Metodológicos

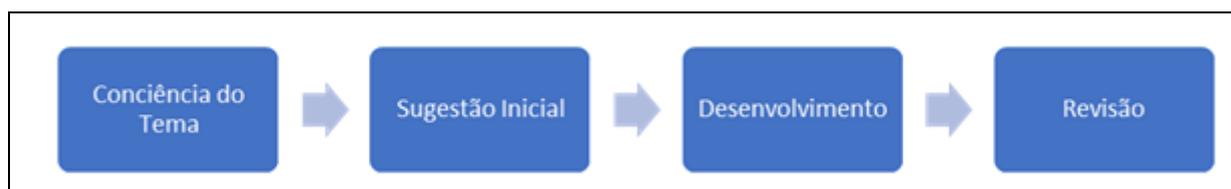
Os procedimentos metodológicos adotados nesse artigo tiveram como fim a construção de uma estrutura básica para o desenvolvimento de pesquisas científicas aplicando a mineração de dados educacionais. Objetivou-se também garantir que essa estrutura fosse de fácil entendimento e aplicação, de modo que um pesquisador ainda não familiarizado com o tema consiga obter orientações gerais sobre as possibilidades do uso da EDM. Para isso, a técnica metodológica adotada no estudo foi a Design Science Research (DSR).

Enquanto os métodos tradicionais de pesquisa fornecem soluções para o entendimento de uma determinada realidade, a DSR visa ampliar, justamente, essa capacidade de realizar investigações (Venable *et al.*, 2016). A escolha pela aplicação dessa técnica deve-se a sua poderosa capacidade de orientar o desenvolvimento de *frameworks* no campo social para solução de problemas diversos (March & Smith, 1995). Em outras palavras, a DSR foi escolhida por permitir estruturar de forma fácil e amigável um caminho, cientificamente válido, para o desenvolvimento de soluções, como a que almejamos.

O produto final resultante da aplicação DSR são chamados de artefatos, que podem ser, entre outros, novos métodos de investigação, *frameworks* ou arquiteturas conceituais (Venable *et al.*, 2016). Os artefatos, geralmente, são reutilizáveis e permitem encontrar soluções de problemas semelhantes, isto é, de um modo geral, são úteis para propósitos diversos. Para isso, a DSR deve ser aplicada de forma adequada e respeitar as singularidades do ambiente. O não atendimento dessas diretrizes pode implicar no desenvolvimento de artefatos inadequados ou que apresentem resultados que não reflitam adequadamente aos objetivos estabelecidos (Wieringa, 2014).

Para esse fim, adotamos nesse estudo as quatro etapas de construção de artefatos da DSR propostas por Ostrowski *et al.* (2014), conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4. Diagrama das etapas de construção de artefatos adotada no estudo



Fonte: desenvolvido pelo autor.

Na etapa inicial, consciência do tema, realizou-se um amplo entendimento do campo da mineração de dados e suas possibilidades de uso no contexto da educação da América Latina, por

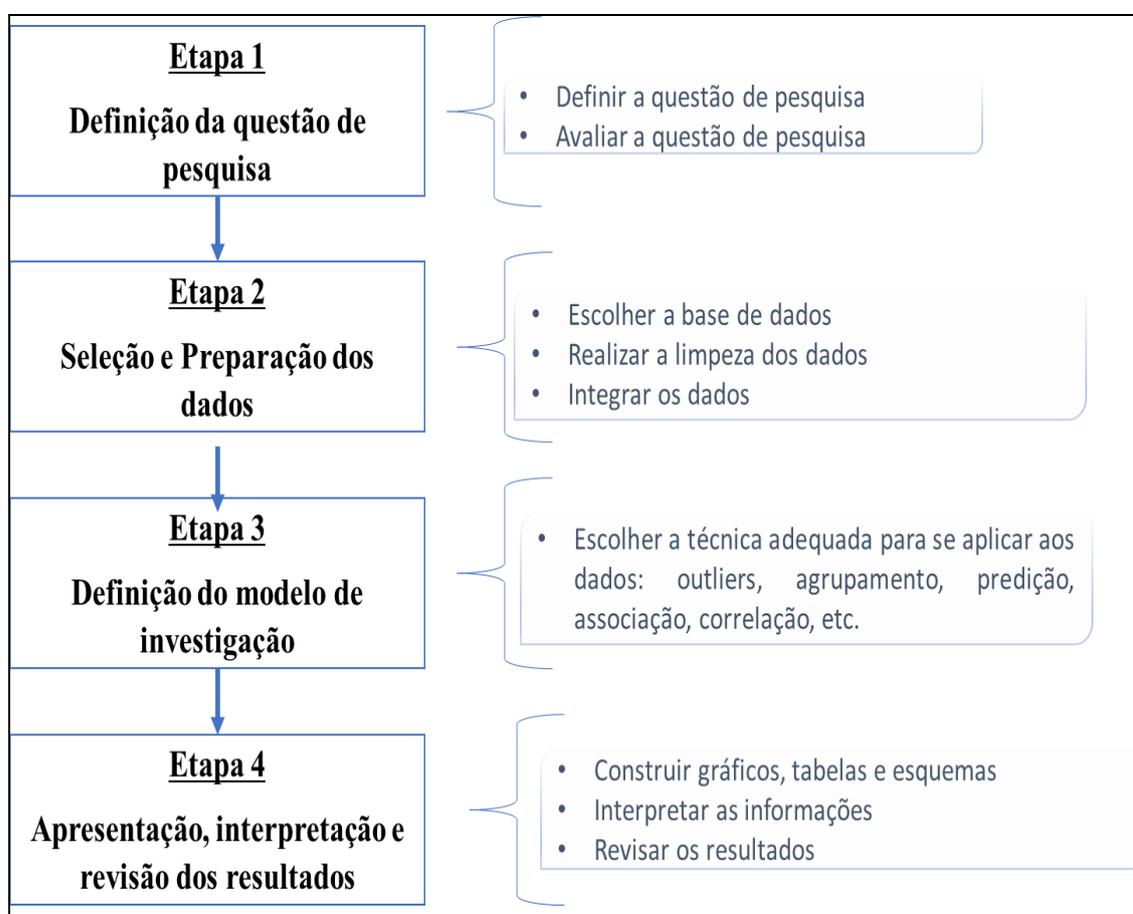
meio de uma sistemática revisão da literatura afim. Na segunda etapa, sugestão inicial, desenvolveu-se as ideias centrais do artefato, através de um processo criativo de ordenação dos conceitos levantados na etapa anterior. No desenvolvimento, estruturou-se o *framework* de forma a atender o objetivo desse estudo. Na revisão, fez-se uma minuciosa conferência para se apresentar um linguajar ubíquo e uma estrutura de fácil compreensão.

Ao final, foi possível apresentar um *framework* objetivo que seja útil aos diversos interesses de pesquisa no campo educacional na América Latina.

4. Proposta de *framework*

A Figura 5 contém a proposta de *framework* para pesquisas de mineração de dados educacionais que elaboramos nesse estudo como resultado do uso da DSR, contendo 04 etapas ordenadas de forma sequencial.

Figura 5. Proposta de Framework



Fonte: desenvolvido pelo autor.

4.1. *Etapa 1 – Definição da questão de pesquisa*

Em regra, os estudos científicos se dividem em duas fases, a de planejamento e a de execução. A primeira fase, planejamento, tem como objetivo nortear a investigação, definindo o que se pretende responder ou solucionar (escopo da pesquisa). Já a segunda, execução, é o momento em que se realizam os procedimentos como medições, análises, sumarizações, além, de apresentar os resultados condizentes com a proposta inicial. Nesse sentido, a fase de planejamento é tida como indispensável de qualquer trabalho científico, devendo ser realizado

com o máximo de precisão, para se evitar desperdícios ou adversidades na fase de execução (Yin, 2015).

No planejamento, muitos aspectos devem ser considerados para que a pesquisa consiga ser concluída com sucesso. Fontes de financiamento, o tempo disponível para sua realização, a capacidade técnica da equipe, entre outros elementos, terá grande impacto ao longo da execução (Marconi & Lakatos, 2012). Esses aspectos são limitadores da liberalidade da qual o pesquisador tem ao definir o escopo da pesquisa. Em outros termos, tudo isso deve ser minuciosamente considerado com o máximo de rigor, havendo, assim, apenas certa discricionariedade por parte do pesquisador e de sua equipe.

Considerando esses aspectos, este *framework* ocupa-se primordialmente em orientar como definir uma boa questão de pesquisa. Ela é quem garante o sucesso das etapas posteriores, por isso, é, sem dúvida, a tarefa mais desafiadora a qual o pesquisador se depara no processo científico (García, 2016). Isso se dá, pois uma má escolha, nessa fase, irá gerar repercussões em cascata ao longo do estudo, impossibilitando sua conclusão, gerando resultados imprecisos ou grande desperdícios de recursos. Além disso, um equívoco na escolha da questão de pesquisa pode dificultar significativamente o reconhecimento do trabalho pela comunidade científica.

Para aplicação da EDM, o processo de encontrar uma boa questão de pesquisa pode ser facilitado por meio do conhecimento da literatura prévia, das bases de dados disponíveis e da experiência do pesquisador (Gil, 2014). A literatura científica prévia, como os artigos já publicados sobre temas correlatos, costuma possuir sugestões para estudos futuros, sendo um ótimo ponto de partida. Já o conhecimento prévio das bases de dados existentes permite saber se a questão de pesquisa será exequível por meio da EDM, ou seja, se há dados disponíveis para respondê-la. Também é possível que novas questões de pesquisa surjam como efeito correlato da experiência do pesquisador com um determinado campo de investigação, ou seja, por meio da experiência e intuição.

A Tabela 1 apresenta uma lista de indexadores de pesquisas científicas que podem ser utilizados para conhecer a literatura prévia sobre o tema a que se deseja investigar.

Tabela 1. Indexadores que possuem pesquisas de origem latino-americanas

Indexador	Endereço URL
Latindex	https://latindex.org/latindex/
REDIB	https://www.redib.org/
Web of Science	https://www.webofscience.com/
Scielo	https://www.scielo.br/
ResearchGate	https://www.researchgate.net/
IEEE Xplore Digital Library	https://ieeexplore.ieee.org
Scopus	https://www.scopus.com/
Redalyc	https://www.redalyc.org/
NB	https://www.caicyt-conicet.gov.ar/sitio/

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Durante esse processo, uma boa estratégia criativa consiste no uso de questões orientadoras, como: que tipo de problemas existem no campo da educação básica? A causa desses problemas já foi bem definida? As soluções existentes atualmente são satisfatórias para resolver estes problemas?

Quando finalmente encontrada uma possível questão de pesquisa, se faz necessário uma avaliação crítica de sua qualidade para saber se ela é adequada ou não. Para isso, pode se considerar como critério de validade, ao menos os seguintes aspectos: ser exequível, de modo que seja viável obter uma resposta considerando os recursos e os dados disponíveis; ser interessante, a partir dos aspectos de relevância e tempestividade da resposta para a sociedade; ser nova, no sentido de que acrescente conhecimento ainda não sabido cientificamente; ser ética, considerando a sua adequabilidade aos códigos de conduta e ordenamentos jurídicos aplicáveis (Marconi & Lakatos, 2012; Gil, 2014; Yin, 2015; García, 2016).

Como exemplo de uma pergunta que foi respondida por meio do uso da DME com dados educacionais latino-americanos, temos a pesquisa de dissertação de Menezes (2018), em que o autor suscitou a indagação: “Por que algumas escolas em contextos desafiadores conseguem obter desempenho superior a outras escolas, mesmo, quando comparadas com escolas inseridas em contextos mais favoráveis?” (Menezes, 2018: 18). Após a aplicação da EDM, Menezes (2018) respondeu o questionamento com a seguinte resposta: “Os resultados mostraram que o envolvimento e comprometimento dos administradores da escola é fundamental para obter bons resultados na aprendizagem e na melhoria contínua do desempenho escolar” (Menezes, 2018: 90).

Uma vez definida e validada a questão de pesquisa, pode-se passar para a próxima etapa.

4.2. Etapa 2 - Seleção e Preparação dos dados

Na segunda etapa o pesquisador irá realizar o processo de seleção dos dados que serão utilizados no estudo. A seleção pode ser entendida como um procedimento que “busca identificar o conjunto de dados relevantes e seus subconjuntos de variáveis objetivando a criação de um conjunto de restrito de dados para a descoberta de conhecimento” (Coradine *et al.*, 2011: 169). Em outros termos, é nesse momento em que se deve fazer a identificação e a prospecção dos dados necessários para fornecer as respostas para responder à pergunta elaborada na etapa anterior.

Para obter os dados necessários de forma satisfatória, pode ser que seja necessário selecionar mais de uma base de dados simultaneamente. Essa tarefa costuma ser complexa, pois existem diversos tipos de bases disponíveis que podem ser adequadas ou não para o estudo. Por isso, sugerimos dar preferência ao uso de base estruturadas, pois essas bases possuem um modelo conceitual (esquema) pré-documentado que fornece uma visão abstrata de alto nível, independente do banco de dados, indicando como os dados se relacionam entre si e refletem a realidade do ambiente em que foram coletados.

Isso irá facilitar o processo de entendimento dos dados, sua compatibilização com outras fontes e sua manipulação por meio de *softwares* estatísticos e de mineração de dados. A Tabela 2 apresenta alguns dos principais softwares de mineração de dados que podem ser utilizados na EDM.

Tabela 2. Softwares para aplicação da EDM

Software	Uso	Características
Google Sheets	Gratuito	Úteis para análise de quantidades pequenas de dados, tanto como facilidade a apresentação das informações em uma interface visual.
EDM Workbench.	Gratuito	Adequado para criação de <i>labels</i> e definição de perfis de variáveis de forma automatizadas.
Python	Gratuito	Eficiente para procesar operações estatísticas em grande quantidade de dados (até 10 milhões de linhas) por meio de uma linguagem de programação de fácil operacionalização.
Structured Query Language (SQL)	Gratuito	É uma linguagem de estruturação de banco de dados, adequada para criar, alterar, excluir e atualizar colunas e linhas de um banco de dados estruturado.
RapidMinder	Gratuito	É um pacote para realizar análises de mineração de dados e criar modelos, por meio de algoritmos e linguagem de programação. Permite análise de alto nível pelo cruzamento multinível de variáveis.
TraMineR	Gratuito	Agrega um pacote da linguagem de programação R que dá suporte à mineração de dados, oferecendo um conjunto de funcionalidades estatísticas.
IMB SPSS Modeler Premium	Pago	Comporta um conjunto de ferramentas estatísticas de sua versão tradicional (SPSS) além de ferramentas avançadas de análise e mineração de dados.
Tableau	Pago	Apresenta um conjunto de ferramentas para criar painéis interativos de visualizações dinâmicas em tempo real de dados.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Em regra, as melhores fontes para se obter dados educacionais estruturados e confiáveis são os dados abertos governamentais. Sua classificação como abertos ocorre “quando qualquer pessoa pode livremente acessá-los, utilizá-los, modificá-los e compartilhá-los para qualquer finalidade, estando sujeito a, no máximo, a exigências que visem preservar sua proveniência e sua abertura” (Governo Federal do Brasil, 2021: 1). A escolha ou não do que usar depende de uma avaliação crítica das necessidades do pesquisador e do escopo da pesquisa.

Após a seleção das fontes de dados, o pesquisador deverá tratá-las para estarem aptas ao processo de mineração. Essa tarefa “envolve a limpeza dos dados, com operações de remoção dos ruídos, elaboração de esquemas e mapeamentos de valores desconhecidos” (Coradine *et al.*, 2011: 169). Ainda, pode ser que durante esse processo seja necessário realizar a padronização entre as fontes, isso se faz necessário sempre que existirem duas ou mais fontes de dados distintas.

Geralmente os dados podem estar armazenados em arquivos de diversos tipos de formatos como: *.csv*, *.txt*, *docsql*, *.sql*, *.xml*. Por isso, o processo de preparação dos dados se inicia com a conversão dos dados para um mesmo formato em um único repositório, sempre que houver mais de uma fonte de dados com formatos distintos. Para integrá-los, a maior parte dos softwares de tratamento de dados possuem ferramentas de conversão chamadas de ETL (*extract, load transform*), que permitem a extração, carregamento e carga desses dados de diversos formatos e fontes para um único repositório padronizado.

Na sequência, é essencial que seja feito o processo de limpeza nesse repositório criado pelo ETL. Isso implica, num primeiro momento, apagar dados encontrados em duplicidade, isto é, deduplica-los. Na sequência, é conveniente a realização da adequação dos nomes das variáveis, por meio da remoção de espaços e acentos para facilitar a manipulação e pelo uso de nomes que permitam uma fácil compreensão do significado da variável. Ao final desse processo, pode ser que seja observado a existência de dados incompletos (*missing data*) que comprometa a qualidade das

análises a serem realizadas. Caso isso se verifique, pode ser que seja necessário repor esses dados ou complementá-los.

O produto dessa etapa será um armazém de dados, integrado a partir de diversas fontes, capaz de contemplar múltiplos dados sobre o sistema de ensino investigado, a ser utilizado na próxima etapa.

4.3. Etapa 3 - Definição do modelo de investigação

Nessa etapa o pesquisador deve se encarregar de definir o modelo com a técnica computacional e estatística a ser aplicada aos dados, permitindo ao pesquisado obter as respostas necessárias para responder os questionamentos suscitados (Han & Kamber, 2006). É através da aplicação de uma ou mais dessas técnicas sobre os dados contidos no armazém de dados que se obterá informações hábeis, que ao serem interpretadas e validadas nas etapas posteriores, serão chamadas de conhecimento científico (Fayyad *et al.*,1996). A depender da técnica, pode incluir o retorno a etapa anterior, isto é, da preparação dos dados, sempre que os dados contidos no armazém de dados sejam insuficientes ou inadequados para prosseguir com as etapas posteriores.

De um modo geral, a maior parte dos *softwares* estatísticos e de mineração de dados possuem funcionalidades com as mais diversas técnicas de mineração, porém, a escolha da técnica certa a ser utilizada irá depender diretamente da questão de pesquisa e da perspectiva adotada pelo pesquisador para respondê-la. Em qualquer situação, por estarmos trabalhando com dados educacionais, deve-se sempre adequar a técnica de modo que ela forneça resultados contextualizados. Isso se faz mandatório na América Latina, pois como afirma Menezes (2018) “esta análise contextualizada é capital, pois os processos de ensino e de aprendizagem, em sociedades que apresentam desigualdades sociais relevantes, são condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida” (Menezes, 2018: 30).

A Tabela 3 contém as principais técnicas de mineração de dados que podem ser usadas na EDM, seguidas de sua definição, e ao menos um exemplo de real de sua aplicação com dados de escolas ou alunos latino-americanos.

Tabela 3. Técnicas de EDM

Técnica	Objetivo	Possíveis aplicações
Análise de Outliers	Identificar valores discrepantes nos dados.	Análise do perfil de escolas de alto desempenho em contextos desafiadores.
Análise de agrupamento (<i>cluster</i>)	Criar subgrupos de objetos similares de acordo com algum critério pré-determinado.	Encontre semelhanças e diferenças entre escolas. Criar perfis de estudantes de acordo com suas características familiares e socioeconômicas
Modelos de Predição	Prever o comportamento futuro de uma variável com base em outras variáveis ou no seu histórico.	Identificar alunos em risco. Prever o alcance de metas com base nos resultados educacionais dos alunos.
Associação	Identificar padrões de comportamento das variáveis em que sempre que a situação X ocorrer existe grande probabilidade de Y também vir a se concretizar, em que X é chamado de antecedente e Y é chamado de consequente.	Combinação de conteúdos curriculares e desenvolvimento de competências em estudantes.
Análise de correlação entre variáveis	Identificar a relação entre duas ou mais variáveis.	Relação entre o nível de escolaridade dos pais e alunos que abandonam a escola. Análise de quais práticas pedagógicas estão associadas a melhores níveis de aprendizagem.
Desenvolvimento de mapas conceituais	Definir as etapas de um processo não conhecido, estruturando-o de forma a entendê-lo.	Definição das melhores estratégias de planejamento e programação das atividades curriculares.
Extração de dados para inferências	Descrever os dados de uma maneira que permitem identificar características relevantes na população.	Identificação de padrões de aprendizagem do aluno. Fornecimento de relatórios.

Fonte: Bramer, 2007; Coradine et al., 2011; Mohamad & Tasir, 2013; Khan & Ghosh, 2021; Sweta, 2021.

4.4. Etapa 4 - Apresentação, interpretação e revisão dos resultados

Após os dados terem sido analisados e aplicando o modelo definido na etapa anterior, o pesquisador irá apresentar, interpretar e revisar os resultados obtidos. Nesse momento, é que será possível entender, descrever e sistematizar o conhecimento resultante da aplicação da EDM para responder as inquietações definidas na etapa inicial.

Existem diversas formas de se apresentar os resultados obtidos no processo de EDM, os mais comuns geralmente envolvem apresentações em forma de esquemas, tabelas e gráficos (Sweta, 2021). A escolha da melhor forma de apresentar os resultados depende diretamente da situação e do que se pretende eliciar. Nesse sentido, é adequado experimentar mais de uma forma de apresentação, até se escolher aquela que seja capaz de fornecer a melhor ideia do que se pretende explicar. Para isso, sugerimos alguns princípios orientadores: buscar o equilíbrio entre sumarizar e apresentar o maior número de detalhes que expliquem os resultados; preferir

apresentar gráficos à tabelas; preferir apresentações que permita ao leitor identificar por si mesmo as relações entre as variáveis; apresentar as frequências absolutas e relativas das variáveis quantitativas, assim como os máximos, mínimos e amplitude interquartil; apresentar a média e o desvio padrão de variáveis quantitativas normais e a mediana e a amplitude interquartil par as não normais.

A simples apresentação dessas informações obtidas pelas análises dos dados não configuram conhecimento. Por isso, elas precisarão ser integradas ao conhecimento já existente no campo e processadas para se obter inferências e conclusões. Para isso, é aconselhado que se faça uma adequada revisão bibliográfica, compostas principalmente por estudos científicos recentes (últimos 05 anos). O uso desses trabalhos irá facilitar a interpretação adequada dos resultados. Isso se dá, pois os estudos prévios possuem um conjunto de saberes pré-existentes do campo de estudo, permitindo translucidar as “lentes” pelas quais este pesquisador interpreta os resultados, colocando-o, previamente, em contato com as publicações científicas que versam sobre o tema (Marconi & Lakatos, 2012).

Por fim, bastante importante, deve-se realizar a revisão dos achados em termos de coerência e coesão. Considerando que os resultados da EDM são obtidos por meio de técnicas baseadas em métodos estatísticos, é comum que ocorram erros de interpretação por meio da construção de uma narrativa que extrapola o que se foi extraído pelas análises. Esses erros tendem a ser reduzidos com boas representações gráficas, respeito aso princípios do método científico e realização de análises baseadas em bons referencias teóricos.

Uma forma prática de se revisar é questionar a qualidade do trabalho nos seguintes aspectos: As informações foram validades e interpretadas adequadamente? Os resultados foram apresentados de forma clara e objetiva? Os resultados respondem à questão de pesquisa de forma adequada? A inferência estatística faz sentido?

Muitos erros podem ser corrigidos ao se realizar esses questionamentos, obtendo no final dessa etapa uma resposta cientificamente válida ao questionamento que orientou o estudo. Cabendo agora o pesquisador, a redação final de sua pesquisa conforme as normas de padronização adotadas pela comunidade científica.

5. Considerações Finais

Consideramos nesse estudo que o uso de *frameworks* que aplicam a EDM pode ser um forte aliado para realização de pesquisas capazes de extrair conhecimento científico em bases de dados educacionais.

Por isso, o objetivo deste artigo foi propor a sistematização de um *framework* metodológico para adoção da EDM na América Latina. Trata-se de uma proposta relevante, sobretudo por delinear um percurso metodológico factível para aqueles que possuem um certo conhecimento do tema, mas ainda estão dando os primeiros passos para trabalhar com essa abordagem. A proposta é predominantemente útil, considerando as diversas possibilidades de aplicação do *framework* para fazer pesquisas contextualizadas sobre questões que afetam o desempenho acadêmico e a permanencia dos estudantes nas escolas desses países.

De fato, para ter pleno domínio de como aplicar a EDM o pesquisador deve ter um profundo conhecimento de tecnologia da informação, estatística e do campo educacional. Essas competências não são desenvolvidas instantaneamente, pois requerem longo período de prática e muito esforço intelectual. Por isso, nesse trabalho, apresentamos um *framework* em forma de *workflow* em que o pesquisador que pertente utilizar essa ferramenta, saiba por onde começar, se atente a questões relevantes ao realizar sua pesquisa e perceba quais competências precisa aperfeiçoar-se para ser um cientista de dados educacionais.

As diversas realidades existentes na américa latina, assim como as variabilidades nos dados disponíveis são demasiadas complexas para serem investigadas de uma maneira rígida. Por isso, destacamos que a proposta apresentada não é uma regra a ser seguida rigidamente, mas sim um guia de boas práticas. Nesse sentido, além de delinear um caminho sistematizado, orientamos que o pesquisador deve-se nortear pelo respeito das regras estatísticas, o método

científico e, evidentemente, a ética. Esperamos, assim, que essa orientação faça sentido ao aprofundamento do pesquisador com o campo, desde a formulação de uma boa questão de pesquisa até escolha dos caminhos adequados que o levem a respondê-la satisfatoriamente, contribuindo para uma maior aceitabilidade de suas publicações científicas.

Por fim, por meio desse trabalho convidamos os pesquisadores, principalmente os que investigam o campo da educação na América Latina, para aplicar, complementar e aperfeiçoar o *framework* proposto.

6. Referências

- AHUJA, R., JHA, A., MAURYA, R., SRIVASTAVA, R. (2019). Analysis of Educational Data Mining. In: Yadav, N., Yadav, A., Bansal, J., Deep, K., Kim, J. (Eds.), *Harmony Search and Nature Inspired Optimization Algorithms. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 741. Springer: Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0761-4_85
- BAKER, R. S., & INVENTADO, P. S. (2014). Educational Data Mining and Learning Analytics. In: Larusson, J., White, B. (Eds.) *Learning Analytics*. Springer: New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_4
- BAKER, R. S. (2015). *Big data and education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- BRAMER, M. (2007). *Principles of data mining*. Sant Lois: Springer.
- GOVERNO FEDERAL DO BRASIL (2021). *O que são dados abertos*. Recuperado de: <https://dados.gov.br/pagina/faq>.
- BROOKE, N., CUNHA, M. A. D. A., & FALEIROS, M. (2011). A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo*, 5(2), 17-79.
- CORADINE, L. C., LOPES, R. V. V., & MACIEL, A. F. (2011). Mineração de Dados: Uma Introdução. *Journal of the Brazilian Neural Network Society*, 9 (3), 168-184.
- DHANKHAR, A., SOLANKI, K., & DALAL, S. (2021). Predicting students performance using educational data mining and learning analytics: A systematic literature review. *Innovative Data Communication Technologies and Application*, 59(1), 127-140. https://doi.org/10.1007/978-981-15-9651-3_11
- DUTT, A., ISMAIL, M. A., & HERAWAN, T. (2017). A systematic review on educational data mining. *IEEE Access*, 5(1), 15991-16005.
- DWIVEDI, T., & SINGH, D. (2016). Analyzing educational data through EDM process: A survey. *International Journal of Computer Applications*, 136(5), 13-15.
- FAYYAD, U., PIATETSKY-SHAPIRO, G., & SMYTH, P. (1996). The KDD process for extracting useful knowledge from volumes of data. *Communications of the ACM*, 39(11), 27-34.
- FERREIRA, F. A. (2013). *Fracasso e evasão escolar*. Brasília: Brasil Escola.
- GARCÍA, C. S. R. (2016). Investigación científica. *Revista Científica Alas Peruanas*, 1(2), 1-15.
- GIL, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas SA.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). (2015). *Normograma*. Recuperado de: <http://www2.icfes.gov.co/transparencia/normatividad/normograma>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INPE). (2018). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/pisa>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). (2019). Sistema de Avaliação da Educação Básica. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>.
- JIMÉNEZ, C. V. E., GARCÍA, T. M., & VÁZQUEZ, N. J. L. (2020). Análisis de la Minería de Datos en el ámbito de la Educación. *Revista Paraguaya de Educación*, 8(2), 75-85.
- JUNIOR, A. M., & NUNES, A. F. (2022). 21st Century Education in Brazil. In *Globalization and Education: Teaching, Learning and Leading in the World Schoolhouse* (201-218), Charlotte: Age Publishing.
- HAN, J., & KAMBER, M. (2016). *Data mining concepts and techniques*. EUA: Elsevier Press.
- HAND, J. (2001). *Principles of Data Mining*. Massachusetts: MIT Press.
- HANUSHEK, E. A. (2005). *Economic outcomes and school quality*. International Academy of Education. International Institute for Educational Planning. Belgium/France: Stedi Média.

- HOPFENBECK, T. N., LENKEIT, J., EL MASRI, Y., CANTRELL, K., RYAN, J., & BAIRD, J. A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258726>
- KHAN, A., & GHOSH, S. K. (2021). Student performance analysis and prediction in classroom learning: A review of educational data mining studies. *Education and information technologies*, 26(1), 205-240. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10230-3>
- MARCH, S. T., & SMITH, G. F. (1995). Design and natural science research on information technology. *Decision support systems*, 15(4), 251-266. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/0167-9236\(94\)00041-2](https://doi.org/10.1016/0167-9236(94)00041-2)
- MARCONI, M. D. A., & LAKATOS, E. M. (2012). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- MENEZES, D. T. (2018). *Análise do efeito escola sob as lentes de Pierre Bourdieu*. Dissertação. Volta Redonda: Universidade Federal Fluminense.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). (2018). *Educação Básica*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>
- MISOCZKY, M. C., & MORAES, J. (2017). *Organisation and liberating praxis social movement schools*. Rio de Janeiro: EDUFF.
- MOHAMAD, S. K., & TASIR, Z. (2013). Educational Data Mining: A Review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 97 (3), 320-324. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.240>
- MORENO-GÓMEZ, J., CALLEJA-BLANCO, J., & MORENO-GÓMEZ, G. (2020). Measuring the efficiency of the Colombian higher education system: a two-stage approach. *International Journal of Educational Management*, 34(4), 794-804.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2020). *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from "Education at a Glance 2020"*. Paris: OECD Publishing.
- OSTROWSKI, L., HELFERT, M., & GAMA, N. (2014). Ontology engineering step in design science research methodology: a technique to gather and reuse knowledge. *Behaviour & Information Technology*, 33(5), 443-451. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2013.815276>
- REIA, J., & CRUZ, L. F. (2021). Seeing through the smart city narrative: Data governance, power relations, and regulatory challenges in Brazil. In *Power and Authority in Internet Governance*, (219-242). Londres: Routledge.
- ROMERO, C., VENTURA, S., PECHENIZKIY, M., & BAKER, R. S. (2010). *Handbook of educational data mining*. Boca Raton: CRC Press.
- SCHLEICHER, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- SILVA, C., & FONSECA, J. (2017). Educational Data Mining: a literature review. In Rocha, Á., Serrhini, M., Felgueiras, C. (Eds.), *Europe and MENA Cooperation Advances in Information and Communication Technologies. Advances in Intelligent Systems and Computing*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46568-5_9
- SHIN, D., & SHIM, J. (2021). A systematic review on data mining for mathematics and science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(4), 639-659. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10085-7>
- SWETA, S. (2021). Educational Data Mining Techniques with Modern Approach. In *Modern Approach to Educational data mining and its Applications*, (25-38). Singapore: Springer.
- VENABLE, J., PRIES-HEJE, J., & BASKERVILLE, R. (2016). FEDS: a Framework for Evaluation in Design Science research. *European journal of information systems*, 25(1), 77-89. Recuperado de: <https://doi.org/10.1057/ejis.2014.36>

WIERINGA, R. J. (2014). *Design science methodology for information systems and software engineering*. Luxemburgo: Springer.

YIN, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Editora.

Autor y autora.

Bruno Francisco Batista Dias

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Duque de Caxias-RJ, Brasil.

Doutorando pelo PPGA/Unigranrio (Duque de Caxias-RJ), Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal Fluminense e Especialista em Gestão Pública com ênfase em didática do ensino superior.

E-mail: brunofbd@id.uff.br

Deborah Moraes Zouain †

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Duque de Caxias-RJ, Brasil.

Doutora em Engenharia de Produção (COPPE/UFRJ). Professora do PPGA da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO).

Citado.

BATISTA DIAS, Bruno Francisco e MORAES ZOUAIN, Deborah (2024). Uma proposta de *framework* para pesquisas com *educational data mining* no contexto da América Latina. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, N°28, Año 14, pp. 70-86.

Plazos.

Recibido: 27/07/2022. Aceptado: 01/06/2023.

Reseña bibliográfica:

Reflexiones sobre los procedimientos y las técnicas de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales

Reseña del libro:

SELLTIZ, C. [et al.] (1965). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Editorial Rialp.

Maite Huerta Tardío

A pesar de que los procedimientos a seguir en el campo de la investigación social son, en ocasiones, complejos, *Métodos de investigación en las relaciones sociales* logra describir de manera sencilla, aunque precisa y pormenorizadamente, su propuesta de desarrollo. Hace casi seis décadas, Selltitz, Jahoda, Deutsch y Cook produjeron una obra que, todavía hoy en día, sirve de referencia a quienes se incorporan al mundo de la investigación social para comprender la secuencia y las complejidades que habitualmente emanan del proceso de investigación. Una característica destacada de este libro es la evidente intención por parte de los autores de (de)mostrar que la investigación puede favorecer a la resolución de las dificultades prácticas de la vida cotidiana. Este aspecto se manifiesta tanto en la primera parte, dedicada a los procedimientos básicos de la investigación, como en la segunda, orientada a los métodos y técnicas de recolección de datos.

Una breve sinopsis de la obra

El primer capítulo describe detenidamente el proceso de investigación. El procedimiento científico parte de una pregunta a la que se pretende responder. Con esa finalidad, la forma tradicional de proceder es la siguiente: se exponen una o varias hipótesis, se define el proceso que se va a llevar a cabo, qué métodos se emplearán para la obtención de datos, se presentan los resultados y, finalmente, se analizan y se exponen las conclusiones alcanzadas. Si bien este modelo cuenta con el respaldo de los y las profesionales que se dedican al ámbito de la investigación, existe asimismo acuerdo en que no debe considerarse como un modelo cerrado a seguir.

En el segundo capítulo se exponen las complejidades que existen con relación a la formulación y a la selección del problema de investigación. En este sentido, las hipótesis tratan de sugerir explicaciones del objeto analizado y, por ende, orientan el curso del estudio. El objetivo de la investigación es, en última instancia, comprobar las hipótesis formuladas con la finalidad de resolver algunos problemas y proporcionar la dirección sobre la que deben orientarse los próximos trabajos.

Los capítulos tercero y cuarto abordan el esquema de investigación en el marco de los estudios de tipo exploratorio, descriptivo y de comprobación de hipótesis causales. La planificación, independientemente del tipo de estudio, favorece la eficacia del gasto en personal, tiempo y dinero. Si bien en los estudios de tipo exploratorio es posible atender a un esquema de investigación más flexible, en los descriptivos es conveniente mantener un mayor grado de

precisión. Por otro lado, en este apartado se presentan las consideraciones lógicas supuestas en la obtención de inferencias acerca de la causalidad y distintos procedimientos para la recogida de información.

El quinto capítulo aborda diversos problemas de medida que deben ser considerados en cualquier mecanismo empleado para la recogida de datos. Los tres sucesivos capítulos, se ocupan de describir en detalle tres métodos para la obtención de datos: la observación, los cuestionarios y las entrevistas, y las técnicas proyectivas. En este sentido, es esencial prestar atención a la fiabilidad y a la validez de los dispositivos aplicados en tanto refieren a la esencia del trabajo científico (De Sena, 2014). El capítulo noveno, alude al posible uso de los datos disponibles, especialmente en el marco de los informes estadísticos, los documentos personales y las comunicaciones en masa. El décimo capítulo explica, con precisión, las diversas formas de emplear escalas en el ámbito de la investigación social. Por un lado, profundiza en los diversos tipos de escalas de estimación y, por otro, en las escalas de actitud.

El undécimo capítulo analiza las dificultades y fortalezas del análisis y de la interpretación de los datos. La interpretación pretende alcanzar un significado más profundo de los hallazgos. En este contexto, procura conectar los resultados de un estudio con los de otros y realizar, entre ellos, deducciones. En esta sección, asimismo, se analiza y reflexiona en torno a los procedimientos empleados en esta última fase del proceso de investigación. Reviste especial importancia el establecimiento de categorías, el proceso de codificación, la tabulación de las respuestas, el análisis estadístico de los datos, la extracción de inferencias en el terreno de las relaciones causales y el uso de datos no cuantificados.

El capítulo duodécimo detalla la importancia de la redacción del informe y justifica el uso del tipo de estilo más adecuado para cada prototipo de público. De la misma manera, enumera el contenido que debería presentarse, en términos generales, en el informe, el tema de estudio, los procedimientos de investigación empleados, los resultados y las implicaciones obtenidas. El capítulo decimotercero refiere a los posibles modos de aplicación de la investigación social. Entre otros intereses, el empleo en cuestiones sociales ordinarias es, según los autores, una de las aplicaciones inmediatas de la investigación social. Por último, en el decimocuarto capítulo se define la relación entre investigación y teoría, enfatizando en la importancia de mantener su vinculación para promover e impulsar el avance en el conocimiento.

La obra concluye con tres apéndices. El apéndice A hace referencia a la exigencia de planificación que debe considerar la o el investigador para enfrentar adecuadamente el estudio. El apéndice B presenta algunas consideraciones básicas del muestreo y define, detalladamente, sus tipologías de probabilidad y no probabilidad. Finalmente, en el apéndice C, se examina el delicado procedimiento de elaboración de los cuestionarios y las entrevistas.

Una reflexión a la luz del contenido

Para concluir, quisiera subrayar el notable esfuerzo realizado en el marco de esta reseña en tanto el libro presenta una larga extensión y una sólida profundidad de análisis. Esta obra señala y define las nociones básicas sobre las que se fundamenta la investigación de carácter social. A este respecto, y desde mi punto de vista, una revisión ordenada del escrito permitirá ir comprendiendo, desde lo general hacia lo particular, el proceso de la investigación en el campo de las ciencias sociales. El manual comienza detallando cuáles son las etapas del proceso y los objetivos de la investigación. Avanza con cuestiones vinculadas a la formulación del problema, a la selección del esquema de investigación y a los métodos de recogida de datos que se emplearán en el estudio. Cierra, con una extensa sección dedicada al análisis y a la interpretación de los datos, resaltando la importancia de conservar la estrecha relación existente entre teoría e investigación.

Tal y como se afirma en la obra: “el proceso de contribución recíproca es continuo; la investigación estimulada por consideraciones teóricas puede hacer surgir nuevos aspectos teóricos, que, a su vez, llevan a posterior investigación, y así indefinidamente” (Selltiz *et al.*, 1965: 551). Esta aseveración es crucial para comprender el proceso de investigación social y promover el avance en el conocimiento científico. Por otro lado, es esencial identificar y conectar los puntos en

común entre diferentes estudios y brindar espacio a nuevas perspectivas en el ámbito de la investigación social.

Los capítulos complementarios son fundamentales para entender aspectos prácticos de los procesos de investigación tales como la organización, la selección del tipo de muestreo y la elaboración de las diversas técnicas de recogida de datos. Antes de iniciar el estudio, es conveniente realizar una propuesta bien definida de la estimación del tiempo, del personal y de los recursos económicos necesarios, así como de las técnicas de recolección de datos y de muestreo seleccionadas. En este sentido, una adecuada planificación de la investigación evitará, evidentemente, problemas a largo plazo.

En conclusión, a pesar de su extenso recorrido temporal, este manual se instaura como un recurso de referencia vigente para profundizar en el proceso y en las metodologías de investigación en el ámbito de las ciencias sociales. Aborda las dudas y complejidades que surgen en la investigación y ofrece recursos para enfrentarlas. Con todo ello, no debemos perder de vista, y esforzarnos en divulgar, que lo fundamental es llevar a cabo investigaciones de calidad (De Sena, 2014). Con este propósito, es esencial fomentar una interacción continua entre aspectos teóricos y prácticos en el ámbito de la investigación.

Bibliografía

DE SENA, A. (2014). *Caminos cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: CICCUS

SELLTIZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M., y COOK, S.W. (1965). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Editorial Rialp.

Autora.

Maite Huerta Tardío

Universidad Pública de Navarra (UPNA), España.

Investigadora predoctoral en formación en el Programa de Doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Pública de Navarra (UPNA). Graduada en Trabajo Social y Máster en Intervención Social con Individuos, Familias y Grupos (UPNA). Experta en Investigación Social Aplicada y en Intervención Social con Familias, Infancia y Adolescencia. Colaboradora docente del grado en Trabajo Social e integrante del Grupo de Investigación Alter.

Email: maite.huerta@unavarra.es

Citado.

HUERTA TARDÍO, Maite (2024). Reflexiones sobre los procedimientos y las técnicas de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*, N°28, Año 14, pp. 87-89.

Plazos.

Recibido: 04/03/2024. Aceptado: 12/08/2024.