

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN PSICOLOGÍA

Mabela Ruiz

Universidad de la República, Uruguay
[.mruiz@psico.edu.uy](mailto:mruiz@psico.edu.uy)

Mónica Olaza

Universidad de la República, Uruguay
molaza@psico.edu.uy

Betty Weisz

Universidad de la República, Uruguay
bweisz@psico.edu.uy

251

Artículo

RECIBIDO: 20/11/2019

ACEPTADO: 02/11/2020

Resumen: El artículo aborda algunas de las transformaciones que han tenido lugar en la propuesta didáctica y pedagógica del curso Metodología Cualitativa de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Los procesos de reflexión y revisión que el equipo docente interdisciplinario ha venido realizando sobre la propuesta de enseñanza han procurado articular la enseñanza y la investigación. Al poner en discusión las prácticas docentes, el equipo reconfigura la enseñanza en el aula, en un contexto de gran numerosidad estudiantil, propia de las universidades públicas de acceso libre. Esto implica repensar las prácticas de enseñanza en el aula, en su realidad situada. La revisión y análisis permanente de dichas prácticas procura dar consistencia y coherencia entre los fundamentos y las características propias de la literatura teórica y epistemológica de la investigación cualitativa, con los dispositivos de enseñanza y de evaluación. La reflexión sobre la práctica de enseñanza de la investigación problematiza la relación de los sujetos con el saber, la sorpresa docente con lo que acontece, lo que emerge en el aula. Y desde allí, en el aula intentamos operar en un *entre* la provocación a pensar, la promoción de la reflexión y del deseo de investigar, la transmisión de conocimientos y coconstrucción de conocimiento. Un *entre* que no deja limitada la enseñanza a una única manera de actuar en el aula desde la docencia universitaria. El intercambio apunta a la problematización y articulación de la enseñanza, a una única manera de actuar en el aula desde la docencia universitaria. El intercambio apunta a la problematización y articulación de la enseñanza y la mirada cualitativa en investigación.

Palabras clave: Metodología cualitativa; investigación; enseñanza

EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE METODOLOGIA QUALITATIVA EM PSICOLOGIA

Resumo: O presente artigo aborda algumas das transformações que aconteceram na proposta didática e pedagógica do curso Metodologia Qualitativa do Bacharelado em Psicologia da Universidade da República (Uruguai). Os processos de reflexão e revisão que o corpo docente interdisciplinar tem realizado sobre a proposta de ensino procuraram articular o ensino e a pesquisa. Ao discutir as práticas docentes, a equipe reconfigura o ensino na sala de aula, em um contexto de grande quantidade de estudantes, próprio das universidades públicas de livre acesso. Isto significa repensar as práticas de ensino na sala de aula, em sua realidade situada. A revisão e análise permanentes das referidas práticas procuram dar consistência e coerência entre os fundamentos e as características próprias da literatura teórica e epistemológica da pesquisa qualitativa, com os dispositivos de ensino e de avaliação. A reflexão sobre a prática de ensino da pesquisa problematiza a relação dos sujeitos com o conhecimento, a surpresa docente com o que acontece, o que surge na sala de aula. E desde a sala de aula tentamos operar entre a provocação a pensar, a promoção da reflexão e o desejo de pesquisar, a transmissão de conhecimentos e a co-construção do conhecimento. Um *entre* que não deixa limitado o ensino a uma única maneira de agir na sala de aula desde a docência no ensino superior. O intercâmbio aponta à problematização e à articulação do ensino a uma única maneira de agir na sala de aula desde a docência no ensino superior. O intercâmbio visa à problematização e à articulação do ensino e o olhar qualitativo em pesquisa.

Palavras chave: Metodologia qualitativa; pesquisa; ensino

AN EXPERIENCE TEACHING QUALITATIVE RESEARCH IN PSYCHOLOGY

Abstract: The article addresses some of the transformations that have taken place in the didactic and pedagogical proposal of the course Qualitative Methodology from the BA in Psychology from Universidad de la República (Uruguay). The reflection and review processes that the interdisciplinary educational team has been carrying out on the teaching proposal, have tried to articulate instruction and research. By discussing teaching practices, the team reconfigures classroom instruction, in a context of large student numbers typical of public universities with free access. This implies rethinking teaching practices in the classroom, in their situated reality. Permanent revision and analysis of such practices try to provide consistency and coherence between the principles and the characteristics of the theoretical and epistemological literature of qualitative research, with the instruction and evaluation devices. The reflection on the practice of teaching research problematizes the relationship of subjects with knowledge, teacher surprise with what happens, what emerges in the classroom. And from there on, in the classroom, we try to act in between the provocation to think, the promotion of reflection and the wish to investigate, the transmission of knowledge and the co-construction of knowledge. A between that does not limit teaching to a unique way of acting in the classroom from university teaching. The exchange points to the problematization and articulation of teaching and the qualitative look in research.

Keywords: qualitative methodology, research, teaching

INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge a partir de una serie de reflexiones y prácticas pedagógicas con respecto de la formación en metodología cualitativa, en la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Tomando como punto de partida las presentaciones realizadas en mesas temáticas de dos congresos internacionales -uno de Psicología y otro de metodología-, relativas a la enseñanza de la metodología de investigación y los intercambios allí surgidos, quienes suscribimos este texto sistematizamos algunas experiencias del equipo y profundizamos en aspectos teóricos, epistemológicos y analíticos relacionados con la enseñanza de la metodología cualitativa de investigación desde la interdisciplina, principalmente vinculada a la formación del psicólogo.

El trabajo se centra en el proceso de construcción de una propuesta de formación en investigación cualitativa a partir del Plan de Estudios 2013. El componente metodológico de este plan representa un proceso de transformación de la formación en Psicología que ha buscado potenciar la producción de conocimiento y la investigación, desde una perspectiva de integralidad de las funciones de enseñanza, investigación y extensión universitaria. Anteriormente, esta formación se desarrollaba a través de pasantías estudiantiles en proyectos de investigación y/o extensión o, en asignaturas que incorporaban la enseñanza de la investigación -como el curso Sociología e Historia Social del Uruguay-, muchas veces ligada a la extensión.

Al interior del equipo interdisciplinario (psicólogos, sociólogas de la cultura, del trabajo, de la educación, trabajadoras sociales, antropólogos, docentes de Historia y de Filosofía, entre otras), la práctica docente ha promovido procesos de discusión y revisión sobre la propuesta de enseñanza que buscan articular la enseñanza y la investigación. Estos procesos aspiraron a compartir y examinar las experiencias de cada docente con el fin de introducir modificaciones a partir de experiencias que habían sido significativas en algunos de los grupos, por haber despertado el interés de los estudiantes por el curso y fundamentalmente, por la investigación (la Psicología era vista como una disciplina profesionalizante), por generar mayor participación en las actividades de aula y por haber mejorado los resultados en las pruebas finales. En función de esto el equipo promovió y acordó (siempre respetando la diversidad de modalidades), dispositivos variados de trabajo en aula, de enseñanza y de evaluación. Al poner en discusión y reflexión las prácticas docentes, el equipo reconfigura la enseñanza en el aula través de experiencias concretas en metodología cualitativa de investigación. Se integran disparadores tales como la lectura grupal (entre estudiantes) de biografías, etnografías y/o entrevistas en profundidad, para analizar desde allí cómo se construye una historia o trayecto de vida, qué significa participar en el trabajo de campo, qué implica el trabajo en la reflexividad del etnógrafo y la incorporación de la reflexividad de los sujetos en estudio, qué práctica y tácticas de conversación pone en juego un entrevistador. Se integran las temáticas de interés de los estudiantes en distintos temas de investigación en Psicología, y se los anima a realizar rastreos bibliográficos pertinentes, a traer al aula los artículos y/o investigaciones nacionales, regionales e internacionales rastreados y aproximarse a la construcción de una pregunta de investigación, desde una perspectiva cualitativa. Se integran experiencias de observación del espacio institucional o de situaciones callejeras, entre otras.

El trabajo presenta y analiza algunas de las transformaciones que han tenido lugar en la propuesta didáctica y pedagógica del curso. Por una parte, estas se encuentran vinculadas a los contenidos programáticos, identificando la necesidad de situar la investigación cualitativa en relación con los problemas que aborda la Psicología. Lo cual resulta una tarea compleja, dada la diversidad de paradigmas que sustentan a ambas.

Por otra, tienen relación con el dispositivo de enseñanza y evaluación, que debe contemplar las condiciones de numerosidad estudiantil propia de las universidades públicas de acceso libre. La numerosidad estudiantil muchas veces adquiere un lugar impensado y se transforma en el determinante principal de aspectos relacionados con la enseñanza y evaluación. Esto nos ha llevado a prestar especial atención y reflexión para no perder la 'calidad', característica sustancial de la

metodología cualitativa tanto en el dispositivo de enseñanza como en su evaluación. De esta forma se pretendió conjugar las características propias de la literatura teórica y epistemológica de la investigación cualitativa con su enseñanza y evaluación.

Al mismo tiempo, y en relación con lo anterior, resulta de interés considerar la preocupación del equipo por mantener una coherencia entre los contenidos metodológicos y los dispositivos de enseñanza y evaluación.

ALGUNOS SUPUESTOS TEÓRICOS QUE ACOMPAÑAN LA PRÁCTICA DE NUESTRA ENSEÑANZA

Desplegar una clase convocante, provocadora del pensamiento, que afecte y/o altere al otro, que lo forme y por ende, lo transforme, es uno de los desafíos centrales de la actividad diaria del docente. Esta puede definirse como aquella que hace coincidir en el estudiante el encuentro del deseo y del saber; aquella que produce en el docente el placer de enseñar y el deseo de aprender, al mismo tiempo (Charlot, 2008; Gatti y Kachinovsky, 2005; Skliar y Larrosa, 2009).

Junto a los referidos autores nos preguntamos: ¿cómo lograr que esto suceda? Un punto a considerar es la necesidad de movilización en el estudiante. Es sugerente el término movilización que usa Charlot (2008), refiriéndose a la idea de motor, a lo que sucede al interior del estudiante, al motor de deseo que lo conecta con el ejercicio intelectual que supone un movimiento para construir y coconstruir conocimiento con el otro. El estudiante universitario se forma a partir del momento en que se apropia de sí mismo y comienza un proceso de desarrollo personal, cuando se da cuenta de que es él quien se está formando (Ferry, 1997; Ruiz Barbot, 2016) y que se forma en relación. Es decir, se forma siempre con otros (docente, pares, autores). Otros que se movilizan intelectualmente, que buscan, leen y se preguntan, que interpelan lo dado, que, metafóricamente, se embarcan en una travesía hacia el saber. Para que esta travesía de formación se produzca necesita tener sentido, es preciso vivir experiencias, acontecimientos perturbadores de lo obvio, disruptivos. Es necesario dar lugar a lo inesperado. A experiencias que luego serán narradas como placenteras o padecidas (en tanto pasión). Es preciso que el estudiante se movilice a través de acontecimientos impensados (lectura y análisis de biografías o casos neurálgicos y palpitantes, pensar los errores en un trabajo de campo, implementar un rol-play de entrevista, descubrir o revelar el problema de investigación mediante la lectura de una entrevista, observar el uso estudiantil del espacio institucional en la facultad, construir una carta de identidad grupal en torno a las cualidades de un investigador, a situaciones de la vida cotidiana que despiertan el deseo de investigar, etc.); es decir, en actividades y contenidos determinados a través de lo imprevisto (Charlot, 2008). Este es uno de los aspectos de interés, que moviliza y anima a este equipo docente de metodología cualitativa a repensar sus estrategias didácticas de aula en su realidad situada.

Las acciones de enseñanza como la de metodología de investigación cualitativa se estructuran sobre acciones discursivas (que refieren a otras construcciones discursivas de métodos y técnicas),

esto significa que el texto de la acción de enseñar se entrelaza con el texto en el que se apoya la acción de enseñar (Zavala, 2006)¹.

En ese sentido, la dificultad de reflexionar acerca de la práctica docente tiene el desafío que presenta el pensar acerca de lo que hacemos y no tanto en los contenidos que impartimos. En este camino, elaborar un relato de acontecimientos pasados y de cómo fueron vividos implica al menos tres niveles sincrónicos, el sentido de la acción, el sentido de sí y sentido-atribución de sentido del otro y la acción del otro(s) implicados en la acción de enseñanza. Las acciones de enseñanza movilizan objetos, cuerpos y bienes simbólicos como el conocimiento enseñado, dimensiones afectivas de todos los sujetos participantes y el poder (Zavala, 2006).

Si como dice Meirieu (1992), la tarea del docente al enseñar es “crear el enigma”, despertar en el otro el deseo de aprender, el docente en este dispositivo que combina enseñanza e investigación se sitúa, fundamentalmente, en el enigma. Además de crearlo, lo vive. Trabaja con lo acabado, trae, transmite, traduce, transpone conocimiento constituido (Cifali, 1995). Y al traerlo, abre el aula a lo inacabado, a lo que emerge, a los saberes experienciales de los estudiantes. Se interroga sobre sus saberes, escucha las diferencias, coconstruye conocimiento desde la escucha y el diálogo con los otros (estudiantes). Mientras forma a los otros, se forma. Promueve desde la enseñanza la producción de lo nuevo, la producción de conocimiento en tanto aula universitaria. Enseña a investigar y al enseñar, produce conocimiento sobre la práctica de investigación ligada a conceptos teóricos-metodológicos y en pedagogía universitaria a través de la reflexión sobre la práctica de enseñanza de la investigación.

Entonces, cabe preguntarnos: ¿qué significa enseñar metodología cualitativa?

Enseñar metodología cualitativa es formar en investigación, pero no es lo único que sucede en tal circunstancia que abarca otros aspectos como una mente ordenada para identificar y plantear problemas en un contexto con su propio orden como es el social; es proveer de conocimiento científico y las capacidades de relacionarlo con otros saberes, establecer oposiciones, contradicciones o complementariedades acompañadas de su argumentación (Valencia, 2018).

Es ponerse en situación de relacionarse con biografías, cuerpos, intuiciones, errores de investigadores e investigados, es pensarse en el nosotros y en el otro. Un otro legítimo, portador de un saber a considerar y respetar desde la horizontalidad. Saberes que provienen de lugares, pero no de jerarquías diferentes. Ausencia de jerarquías que no implica desconocer las diferentes miradas, sino que justamente conlleva al necesario e ineludible análisis de la implicación, en tanto la contratransferencia es el dato fundamental en el campo de las Ciencias Humanas (Devereux, 1979). Es decir, proporcionar sentido a ese conocimiento situado desde la biografía de quien investiga y desde el valor del lugar donde se produce el conocimiento (Valencia, 2018). Conocimiento siempre contextualizado donde el contexto macro sociohistórico es constitutivo del propio texto que narra el sujeto portador del saber. Texto y contexto que se articulan simultáneamente con un nivel meso en el que los acontecimientos tienen lugar, es decir en las instituciones, ya sea la escuela en un sentido genérico, la Universidad, la facultad, la comunidad en el trabajo de extensión, entre otras. Y

¹ La autora se refiere a la enseñanza de la Historia.

retomando la perspectiva epistemológica de la Sociología Clínica (Araújo, 2019, de Gaulejac e Yzaguirre, 2018, Rhéaume, 2012, Weisz y Ruiz, 2019, Olaza, 2019) es el sujeto, en el interjuego entre historia e historicidad, quien va tejiendo su experiencia única y singular, su travesía educativa-relacional, significando y resignificando su formación.

Podemos acordar con Phélan (2018) en que hay al menos cinco desafíos en torno a la enseñanza de metodología en las ciencias sociales, particularmente en Latinoamérica. El primer desafío que plantea este autor desde el contexto venezolano es compartido por muchos de los países latinoamericanos y caribeños como es el caso de Uruguay. Se trata de la enseñanza en un marco de libertades restringidas en cuanto a limitación de recursos, obstáculos para poner en marcha proyectos de investigación, obstáculos para plantear los temas seleccionados, el acceso a libros, la asistencia a congresos o, el acceso a internet. La propuesta sería que, en presencia de alguno de estos, u otros obstáculos, la enseñanza de la metodología de investigación siempre incentive en los estudiantes la elección y el uso de la imaginación responsable con su sociedad, con los valores de responsabilidad social cultivados en la práctica científica y la ética en la investigación.

El segundo desafío que plantea es superar la brecha generacional en el uso de las tecnologías. En este sentido contemplar la experiencia del estudiante y su perspectiva del mundo a partir del uso de nuevas tecnologías a veces desconocidas o poco familiares para los docentes. La enseñanza sería aprovechar este potencial de los estudiantes sin fetichizar lo instrumental y acentuar la práctica de orientador y promotor de pensamiento y de reflexión, más que de transmisor de conocimientos.

Como tercer desafío formula el compromiso con la desigualdad socioeconómica a la que nosotros agregamos la cultural de la región latinoamericana y sumamos la caribeña. Estas brechas están presentes en todo el entramo social, incluida el aula donde podemos encontrarnos con estudiantes con similares posibilidades que sus pares del mundo desarrollado más que de sus compañeros de curso. Conjuntamente, la materia prima con la cual trabaja la metodología cualitativa en nuestro caso, incorpora a personas y/o comunidades que están insertas dentro de esos procesos de múltiple fragmentación. En este sentido, la enseñanza de la metodología cualitativa acompañada de ejercicios prácticos puede ayudar a una mejor comprensión y conexión del estudiante entre la elección del problema, el marco teórico y el diseño metodológico que mejor se adapte a ese problema.

El cuarto desafío para el autor es la enseñanza de la metodología en grado y posgrado en los que las demandas e intereses son diferentes. Refiriendo a Barriga (2002), Phélan (2018) dice que la enseñanza en el grado está orientada a capacitar en la lectura analítica y crítica, la preparación de trabajos científicos y el saber trabajar en equipo y agrega introducir al estudiante en los diferentes paradigmas existentes. Al posgrado le correspondería responder al cómo y porqué investigar.

En quinto lugar Phélan (2018) propone el desafío de integrar, intercambiar y producir con alcance regional. Esto se traduce en ir más allá de compartir resultados con cierta frecuencia, a investigar, producir resultados y cursos en común. Coincidimos plenamente con este autor quien, cita a Tortosa (2012) y dice: “la formación y la investigación son dos elementos fundamentales en la lucha contra la desigualdad, contra el autoritarismo, contra las injusticias, contra la corrupción, entre otros rasgos” (Phélan, 2018).

Otro desafío que pensamos ahora, desde nuestra práctica de enseñanza, es en relación con el derecho a la participación en el aula. Entenderla como un proceso de múltiples aprendizajes, como una práctica educativa fundamental en la experiencia del estudiante en tanto búsqueda de la propia forma y de la (trans)formación de sí, siempre a partir del intercambio y la conversación con otros (docente o docentes, estudiantes, grupo).

En el proceso de participación se pueden identificar cuatro dimensiones (INN, 2010): el derecho a ser informado, es decir, en este caso contar con los insumos bibliográficos adecuados en cantidad y calidad acerca de los temas que se estén tratando, con la experiencia docente en la temática, con los conocimientos constituidos para desde allí pensar lo provisorio del conocimiento; tener la posibilidad de pensar con, de decir lo que cada uno piensa, de dialogar, de escribir de manera fundada; la existencia de un espacio, que debe ser facilitado por el docente, disponible para ser escuchado y dispuesto a recepcionar las distintas perspectivas vertidas sin sufrir censuras o limitantes similares; y que el propio estudiante tenga la capacidad de autoevaluar sus aprendizajes e incidir con criterio y fundamento en relación con los contenidos temáticos. Dichas dimensiones reconocen el derecho a tener derechos (Arendt, 1974), y colocan a la participación, más allá de una declaración abstracta, más bien como derecho sustantivo inherente a lo político, social, cultural y ético.

La participación como derecho ciudadano y construcción de ciudadanía se aprende participando y se construye a través de la práctica con otros. De este modo nos alejaríamos del “sujeto de la fabricación” como sujeto moldeable que reproduce pasivamente contenidos para aproximarnos al “sujeto de la experiencia”, que construye saberes a partir de la práctica en el aula. Así la formación además de habilitar el ejercicio de derechos civiles, políticos y sociales, posibilita la generación de tramas del lazo social, desde el respeto recíproco, el reconocimiento del otro y el reconocimiento mutuo. Se apuesta a que el sujeto que experimenta la participación en el aula, sea un sujeto “viviente”, sujeto de la existencia (Ruiz y otros, 2014).

Es preciso identificar espacios de participación significativos respecto de simulacros o intentos fallidos ya que existen grandes riesgos de llevar adelante experiencias que resulten una farsa. El nivel más lejano a lo buscado en este curso de metodología cualitativa sería dentro de la escala² planteada por Hart (1993), el de la manipulación o acto decorativo por parte del docente. No obstante otro tipo de experiencias implicarían una participación genuina en la cual los estudiantes son informados, consultados desde la apertura docente, desde preguntas propias y ajenas, y escuchados desde una percepción atenta, sin perder de vista una necesaria vigilancia ante las relaciones de poder que se entretienen entre docente y estudiantes. En este sentido, se vuelve necesario estar en un aula donde los sujetos conversen, se comuniquen, practiquen, analicen, argumenten, sinteticen, construyan saberes. Un aula que ponga en juego las voces de cada uno, de cualquiera y de todos los estudiantes y que cree posibilidades de habla ante las cuales las desigualdades sociales simbólicamente se diluirían en la construcción de conocimiento desde el entramado dialógico de las propias condiciones existenciales de los estudiantes y de un docente o docentes que se reconocen en

² Hart propone una escala de ocho niveles, que caracterizan las distintas formas de participación. Esta escala es realizada para Unicef, por parte del autor, y constituye una adaptación para la participación infantil de la escalera propuesta por Sherry Arnstein en relación con la participación ciudadana.

las propias.

Esta nueva forma de entender la ciudadanía interpela en torno a los alcances de la democracia desde una mirada prospectiva que proponga formas de resistencia y emancipación, que coloque a los estudiantes como actores en el espacio público del aula, que escuche sus voces y que esté en contra del vaciamiento de sentido y del individualismo exacerbado. Se trataría entonces, de profundizar las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía plena y participativa, que busque la justicia social, la inclusión y la consolidación del bien público (Weisz y Blanco, 2018).

No obstante, todo lo antedicho debe ser leído en su contexto específico para poder comprenderlo, aprehenderlo y analizarlo con sus potencialidades y dificultades propias.

LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA SITUADA

La Universidad de la República (Uruguay) se caracteriza por ser laica, gratuita y de acceso libre, al igual que el resto de la educación pública en Uruguay. Sin embargo, la Universidad se distingue por su potestad de autonomía³ y cogobierno⁴ conferidos por su Ley Orgánica Nro. 12.549.

Entre sus distintos servicios se encuentra la Facultad de Psicología, caracterizada hoy por la masividad estudiantil e insuficiencia presupuestal así como de recursos docentes. En 2017 ingresaron 2.108 estudiantes. En ese año contábamos con 282 docentes para 12.983 estudiantes activos (Dirección General de Planeamiento, Udelar, 2018).

La formación en investigación no ha sido tradicional característica dentro de su malla curricular. Esta se incorpora formalmente a partir del Plan 2013. Empero, cuenta con antecedentes en la formación de psicólogos a partir de la incorporación de estudiantes a proyectos de investigación y al curso de Sociología e Historia Social del Uruguay, en los que quienes suscriben este trabajo participaron. Se trataba de un curso teórico-práctico sin control de asistencia, que ofrecía la posibilidad de profundizar en la temática a partir de la formulación de un proyecto de investigación en grupos reducidos que, para la numerosidad de la facultad, oscilaron entre los 40 y 80 estudiantes, con asistencia obligatoria pero cuya cursada era de carácter optativo.

El Plan 2013 introduce en su malla curricular la enseñanza de la metodología subdividida en: Metodología General, Metodología Cuantitativa y Cualitativa, además de los cursos de Diseño de Proyectos y Proyectos. En el caso de la Metodología Cualitativa que aquí nos ocupa, se ubica en el Ciclo integral y se replica un mismo curso en dos semestres, con 700 estudiantes anuales. La cantidad de estudiantes constituye el primer desafío para el equipo docente: ¿cómo enseñar-aprender a investigar en la numerosidad?, en la que los cursos son de hasta 90 estudiantes por docente. ¿Cómo privilegiar y conciliar lo cualitativo, peculiar a la metodología en tanto temática del curso, en ese contexto?

Otros desafíos que el equipo identificó fueron: ¿cómo atraer hacia la investigación a estudiantes que ingresan principalmente con expectativas profesionales antes que académicas?; ¿Cómo lidiar en ese contexto con la necesaria formación teórica y práctica?; ¿Qué contenidos seleccionar en una disciplina con varios abordajes teóricos como es la Psicología?

³Artículo 5° de la Ley Orgánica.

⁴Artículo 6° de la mencionada ley.

A CONTINUACIÓN SE DESCRIBE Y ANALIZA ALGUNA DE LAS EXPERIENCIAS REALIZADAS.

Nos posicionamos en una enseñanza que actúe de promotora y provocadora de pensamiento y de reflexión más que de transmisora de conocimientos, aunque sin dejar la transmisión de lado cuando se presenta como necesaria en la dinámica del aula. Por ejemplo, ante la necesidad de comprensión de un concepto (credibilidad, transferibilidad, reflexividad, implicación, etc.), de un método o de una técnica, transmitimos, dialogamos, traemos una experiencia propia como investigadores, traemos un caso. O sea, nos posicionamos en un aula dinámica y desde una enseñanza situada, enseñamos o intentamos hacerlo, observando lo que acontece, lo que se vive, las situaciones que se producen, la relación de los sujetos con el saber, la sorpresa docente con lo que acontece, lo que emerge en el aula. Y desde allí, operamos *entre* la provocación a pensar, la promoción de la reflexión y del deseo de investigar, la transmisión de conocimientos y coconstrucción de conocimiento. Un *entre* que habla de un ir y venir entre las distintas dimensiones que configuran nuestras maneras de enseñar. Un *entre* que no deja limitada la enseñanza a una única manera de actuar en el aula desde la docencia universitaria.

En este mismo sentido, es que proponemos una evaluación que acompañe estas maneras de enseñar: un portfolio. Durante el curso, los estudiantes irán desarrollando tareas a nivel grupal en el aula, a nivel grupal e individual fuera del aula. Tareas que se configurarán desde dinámicas de enseñanza variadas y que irán construyendo ese portfolio. Irán plasmando mediante la escritura lo trabajado en el aula y lo complementarán con lecturas analíticas de distintos autores, con rastreos bibliográficos realizados, con búsquedas en revistas arbitradas y bases de datos, con reflexiones singulares y colectivas en torno a diferentes estrategias o técnicas de investigación, etc., como veremos en la experiencia que relatamos a continuación. O sea, se aprecia el proceso singular y grupal del estudiante desde estas maneras de enseñar y evaluar.

A modo de relatar una experiencia concreta, en uno de los grupos iniciamos el año con una carta de identidad grupal. Invitamos a los estudiantes de grado a que se encuentren entre ellos (grupos de 4 o 5 estudiantes) en la propia aula, piensen, dialoguen y produzcan saberes sobre: las cualidades que tendría que tener un investigador/a, las situaciones que despiertan su deseo de investigar, los compromisos que hoy les parecen válidos por los cuales investigarían y las dificultades que los atraviesan para investigar. Estudiantes que se encuentran en su segundo año curricular y ya han transitado por las asignaturas Metodología general de la investigación y Herramientas para el trabajo intelectual de la Licenciatura.

Esta invitación, en que se combina enseñanza e investigación, nos sitúa a los docentes en el enigma de lo que van a traer los estudiantes, en lo inacabado, en lo nuevo que está naciendo, los saberes de otra generación, los saberes de la experiencia sociohistórica (Contreras, 2010; Meirieu, 1992).

La actividad inicial genera por sí misma y ambiguamente, tensión y distensión en el aula, actúa de motor para producir, tensa pensamientos y libera la potencia individual hacia la producción colectiva, en grupo y entre docentes y estudiantes. Les posibilita a los estudiantes ponerse en movimiento y encontrarse entre ellos, pensar juntos y luego, encontrarse con las docentes en un

intercambio que apunta a la problematización y conceptualización metodológica que se irá dando en los sucesivos encuentros áulicos. Como cualidades del investigador/a traen: la curiosidad, la inquietud, inconformidad, el compromiso ético, el espíritu crítico, actitud reflexiva, la capacidad de cuestionar, la desnaturalización de lo obvio, el dinamismo, la creatividad, la apertura, la escucha del otro, el trabajo en equipo, la rigurosidad, el trabajo metódico u ordenado, la objetividad y la neutralidad. Problematizar estas cualidades, a su vez, promoverá el trabajo con la definición, las perspectivas y los mitos respecto a la metodología cualitativa⁵ así como el trabajo en torno al lugar del investigador en la propia investigación, la implicación o reflexividad del investigador. Es decir, desplegará un abanico de preguntas, dudas, incertidumbres, enigmas que quedan latentes y se van despejando en el proceso de formación, en los encuentros sucesivos, tales como: los interrogantes en torno a la subjetividad y cultura del investigador, qué hacer con ellos, cómo proceder ante los sujetos de la investigación, cómo posicionarse en el trabajo de campo y cómo analizar los datos. También producirá rupturas con los conocimientos previos de los estudiantes y la resignificación de la investigación desde una metodología cualitativa. La reflexividad, reconocer la propia cultura del investigador, su lugar a nivel de la ciencia, su historia social y trabajarlos en el proceso de una investigación y así, dar cuenta de la reflexividad de la población objeto-sujeto de estudio, los instala en la perplejidad, en otras maneras de ver y de verse, paulatinamente, en tanto posibles investigadores en Psicología.

Dar cuenta de situaciones que despiertan en los estudiantes el deseo de investigar, significa poner en común los problemas del momento sociohistórico que los atraviesan, las condiciones de existencia y la vida cotidiana en que están inmersos, los problemas psicológicos o psicosociales que se encarnan en su entorno familiar, comunitario y colectivo, los avatares institucionales y disciplinarios que han vivido y viven. Así participan trayendo miradas y existencias disímiles, dialogan y discuten sobre situaciones relativas a la demanda laboral del licenciado en Psicología, sobre cómo se transita la vejez, la vida de la tercera edad en los geriátricos, la salud mental de quienes habitan en la calle, la vida en o el rechazo a los refugios, la depresión en la adolescencia, niños/as con síndrome de Asperger, las condiciones ambientales ante la promoción del consumo, la violencia doméstica, femineidades y masculinidades, las repercusiones del suicidio de una persona en su medio familiar, la migración, multiculturalidad y racismo, entre otras posibles. Estas situaciones operan como temáticas disparadoras de búsquedas de antecedentes para el siguiente encuentro áulico. Se les solicita, como ejercicio, que realicen un rastreo bibliográfico; que cada estudiante de cada grupo creado traiga el resumen de un artículo de investigación, de una revista arbitrada, relativo a la temática o situación debatida y seleccionada en el mismo. A partir de estos resúmenes se encuentran

⁵A modo de ejemplo, las siguientes frases dan cuenta de algunos mitos que se trabajan en el aula: “para que sea científica una investigación cualitativa tiene que ser estadísticamente representativa”, “el investigador cualitativo tiene que dejar de lado sus valores, controlar su propia subjetividad”, “quien investiga desde una perspectiva cualitativa no busca las causas de los hechos psicosociales”, “los estudios centrados en una metodología cualitativa pierden la objetividad necesaria a toda investigación científica”, “solo cuando se elimina la subjetividad estamos haciendo ciencia”, “en el trabajo de campo el investigador debe mantener una separación tajante con los sujetos que investiga”, “la investigación cualitativa no requiere de un marco teórico” (Pereda, 2017).

nuevamente en el aula, comparten y debaten sobre el conocimiento producido sobre el tema por algunos autores nacionales, regionales o internacionales. Ello los llevará a formular tentativamente una pregunta de investigación y tener en cuenta los vacíos temáticos. Los animamos a identificar y plantear, de manera aproximada, preguntas de investigación en un contexto siempre cambiante, dinámico como el psicosocial. Nos proponemos incentivar el pensamiento, la imaginación, la pregunta o las preguntas por los problemas psicosociológicos, comunitarios y humanos y por las formas de abordarlos metodológicamente desde distintas perspectivas cualitativas.

Los compromisos que hoy les parecen válidos, por los cuales investigarían, promueven la reflexión en torno a la contribución que podrían realizar mediante la producción del conocimiento sobre las temáticas que van planteando en cada curso, cada año o semestre. Apuntan a que piensen los aportes que harían a nivel psicosociológico, a incentivar, como dice Phélan (2018), el uso de la imaginación responsable con los sujetos, las comunidades y la sociedad en que viven. Surge, fundamentalmente, el compromiso o la contribución que podrían hacer en cuanto a transformaciones singulares, grupales, institucionales, colectivas. Dan cuenta de pequeñas utopías, de compromisos micro y macrosociales. Compromiso con situaciones de salud mental, con problemáticas psíquicas, de sexo-género, etarias-niñez, adolescencia, jóvenes, vejez, relativas a relaciones de alteridad, a diferencias y desigualdades sociales, a procesos de construcción de subjetividades.

Las dificultades que atraviesan a los estudiantes para investigar los sitúan en sus interrogantes, dudas, incertidumbres, incógnitas que presentan al inicio de la formación respecto a la mirada cualitativa. Dificultades relacionadas a la falta de formación en el campo de la investigación, al diseño de un proyecto, a la comprensión de los diseños emergentes, a cómo se plantea el problema de investigación desde esta mirada, a la delimitación del objeto de estudio, a los criterios de validación de una investigación sustentada en metodología cualitativa, a cómo se mantiene la “objetividad”, cómo se logra la “representatividad” si es que se alcanza de la misma forma que desde una metodología cuantitativa, a la posición del investigador/a ante los sujetos de la investigación y el desarrollo de la misma, al acceso al financiamiento de un proyecto, a los distintos métodos (etnografía, biografías, investigación acción participativa, etc.) y técnicas metodológicas (observación, observación participante, entrevistas en profundidad, entre otras). Cuándo utilizar qué método y por qué, qué técnicas instrumentar de acuerdo con el problema de investigación planteado, cómo seleccionar la muestra o los casos en estudio, son dimensiones que producen vacilaciones y abren el aula a la problematización y conversación metodológica.

Del mismo modo, plasmarán en el portfolio una reflexión sobre cuáles eran las dificultades en investigación que sentían y visualizaban al inicio del curso y cómo las pensarían al finalizarlo a la luz de lo trabajado en el mismo (¿Cambiarían la respuesta luego de haber atravesado el curso? ¿Por qué?). Es decir, al término de la formación se les solicita una reflexión transversal al curso y al portfolio, se les pregunta cómo pensarían sus dificultades luego del pasaje por el curso. De esta forma, se observan los procesos de formación y transformación por los cuales los estudiantes han transitado. Presentamos a continuación algunas frases y pensamientos de los estudiantes, extraídas de esta reflexión final:

“Las dificultades más grandes que encontré al comienzo del curso sobre la investigación cualitativa estaban relacionadas a las formas de mantener la objetividad. Ante esa duda encontré respuestas dadas por los temas discutidos en clase y la lectura de los textos. ¿Hace falta que la investigación sea objetiva o puede la subjetividad convertirse en recurso y fuente de conocimientos? (...) No solo la subjetividad de los sujetos o las comunidades estudiadas son una vasta fuente de recursos, sino el cómo construyen esas subjetividades. ¿Nace el método cualitativo como una respuesta ante la necesidad de herramientas para estudiar esa subjetividad?”

“Concluyendo, la subjetividad es parte del proceso de trabajo en la investigación cualitativa, siendo necesario integrarla, ya que tal y como plantea Guber (2001), el conocimiento no se revela al investigador, sino que se revela en el investigador”.

“Mis representaciones previas sobre las dificultades a la hora de realizar una investigación no estaban totalmente erradas, pero eran muy superficiales. Al transcurrir el curso pude ampliar mi vaga visión, comprender el carácter constructivo de la misma. Los resultados son producto del diálogo y la co-construcción. El foco de la investigación no está puesto en relaciones de causa-efecto, sino en las ‘relaciones de significación en base a las cuales construimos nuestra experiencia subjetiva’ (Sisto, 2008)”.

“Podría afirmar que mis miedos ya no son los mismos, y que cuento con conocimientos que me darán sin ninguna duda la clave para elaborar un proyecto de investigación y desarrollarlo (...) Por supuesto esto no significa que no deba seguir profundizando”.

“He podido ver que hay criterios de validación que aplican a la investigación cualitativa, criterios de validación y confiabilidad, como lo puede ser en el método etnográfico, la observación participante y el uso de la reflexividad (...) Se trata de una reflexividad en torno a una relación intersubjetiva, productora de sentidos y determinante en el producto final escrito”.

“A lo largo de este curso, tuve la posibilidad de replantearme lo que tenía naturalizado, logré ver y apreciar la investigación desde otro punto de vista y eso generó que me plantee realizar una investigación en algún futuro para generar un cambio”.

Así, el recorrido áulico significó ir enseñando, desarrollando y coconstruyendo cómo diseñar un proyecto desde una mirada cualitativa, qué significa investigar desde el método etnográfico, que implica el trabajo de campo y la observación participante, el método biográfico, los estudios de casos, los grupos de discusión y grupos focales, la entrevista en profundidad, la reconstrucción de trayectorias vitales, etc. Se introducen a través de dinámicas grupales, de acciones inesperadas para los estudiantes, como mencionáramos en la introducción de este texto. Recorrer la institución y observar un hecho estudiantil u organizacional, la presentación de algún caso, la lectura recortada de una biografía, el análisis de una entrevista en profundidad para desde allí pensar cuál es la pregunta

de esa investigación, cuáles son las dimensiones que la componen, las tácticas que usa el entrevistador/a en la entrevista, entre otras dinámicas posibles.

REFLEXIONES FINALES

Este trabajo se propuso, a partir de procesos reflexivos en el equipo docente, revisar y analizar los recorridos, tensiones y transformaciones que han tenido lugar en la propuesta didáctica y pedagógica del curso Metodología Cualitativa, inscripto en la malla curricular obligatoria de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Es decir, al poner en discusión las prácticas docentes, el equipo reconfigura la enseñanza en el aula.

Como se señaló al inicio del trabajo, el Plan 2013 introduce en su malla curricular la enseñanza de la metodología subdividida en: Metodología General, Metodología Cuantitativa y Cualitativa, además de los cursos de Diseño de Proyectos y Proyectos. Para los docentes de Metodología Cualitativa el primer desafío ha sido enseñar y aprender a investigar en la numerosidad. ¿Cómo privilegiar y conciliar lo cualitativo, peculiar a la metodología en tanto temática del curso, en ese contexto? Otros desafíos que el equipo identificó fueron: ¿cómo atraer hacia la investigación a estudiantes que ingresan principalmente con expectativas profesionales antes que académicas? ¿Cómo lidiar en ese contexto con la necesaria formación teórica y práctica articuladas? ¿Qué contenidos seleccionar en un curso panorámico, en una disciplina con varios abordajes teóricos como es la Psicología?

En contextos como el uruguayo, de Universidad de libre acceso, la numerosidad estudiantil adquiere un lugar impensado y se transforma en el determinante principal de aspectos relacionados con la enseñanza y la evaluación. Esto nos ha llevado a prestar especial atención y reflexión para no perder la ‘cualidad’, característica sustancial de la metodología cualitativa tanto en el dispositivo de enseñanza como en su evaluación. De esta forma se pretendió conjugar las características propias de la literatura teórica y epistemológica de la investigación cualitativa con su enseñanza y evaluación.

En ese sentido nos posicionamos en una enseñanza transmisora pero fundamentalmente promotora y provocadora del pensamiento y la reflexión. Como docentes variamos, alteramos las maneras de enseñar en el aula cada vez. Nos situamos en una disposición dialógica *entre* estudiantes y docentes, *entre* saberes múltiples para construir y coconstruir conocimiento con el otro, en un aula que varía sus formatos. Por ejemplo, ante la necesidad de comprensión de un concepto, un método o una técnica, transmitimos, dialogamos, reflexionamos, aportamos una experiencia propia como investigadores, analizamos un caso. Nos posicionamos en un aula dinámica y desde una enseñanza situada. Enseñamos o intentamos hacerlo desde acontecimientos perturbadores de lo obvio, instalando e instalándonos en el enigma, promoviendo la participación, escuchando la palabra de los estudiantes, observando lo que acontece, lo que se vive, las situaciones que se producen. Como docentes pretendemos movilizar al estudiante, al mismo tiempo que estas maneras de enseñar nos movilizan como docentes. Nos invitan a pensarnos en el aula, a observar nuestras maneras de enseñar, a asombrarnos con lo nuevo (aquello que trae el estudiante), a realizar un trabajo de reflexión sobre nosotros mismos como docentes.

A este respecto es que proponemos una evaluación que acompañe estas maneras de enseñar: un portfolio. Durante el curso irán desarrollando tareas a nivel grupal en el aula, a nivel grupal e individual fuera del aula. Tareas que se configurarán desde aquellas dinámicas de enseñanza variadas y que irán construyendo ese portfolio. Los estudiantes irán plasmando, mediante la escritura, lo trabajado en el aula y lo complementarán con lecturas analíticas de distintos autores, con rastreos bibliográficos realizados, con reflexiones singulares y colectivas en torno a diferentes estrategias o técnicas de investigación, etc. O sea, se aprecia el proceso singular y grupal del estudiante desde estas maneras de enseñar y evaluar.

Pensamos que esta modalidad de enseñanza instala a los estudiantes o los invita a instalarse en la capacidad de asombro ante una situación psicosociológica, los anima a extrañarse de lo dado, los incita o estimula a la lectura analítica y crítica de materiales metodológicos y artículos de investigación, a la reflexión teórica-metodológica sobre esta perspectiva junto a los diferentes paradigmas que la configuran. Los invita a formarse en investigación y por tanto, (trans) formarse como futuros profesionales. Los convoca a hablar, a manifestar su “inteligencia”, a ser “hablantes” bajo el signo de la igualdad. Los llama a conversar, a analizar, exponer sus perspectivas de manera fundada y situada, a escuchar al otro y escucharse a sí mismos, a replantearse permanentemente, su ser y estar en el mundo. Los convoca al trabajo con la alteridad, con un otro que “no soy yo y hace que me vea”, a crear nuevas formas de ver y de verse. O sea, a formarse. Los anima a trabajar en grupo, a pensar en el mundo sociohistórico que habitan, a situar y situarse en lo provisorio del conocimiento, a aproximarse a la tarea académico-científica, a pensarse en un futuro profesional-académico que también abarque la investigación como práctica del psicólogo/a.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, A. (coord.). (2019). *Sociología Clínica desde el Sur. Teoría-Praxis*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Arendt, Hannah. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Barriga, O. A. (2000). El actor social que hace investigación. Reflexiones en torno a la enseñanza de la metodología. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6 (2), 27-35.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.
- Cifali, M. (1995). *Transmisión de la experiencia, entre palabra y escritura*. Conferencia ofrecida en la Universidad de Verano, N° 101, “El análisis de las prácticas en vista a la transferencia de los logros”. Universidad Costa Azul, Saint Jean D’Angely.
- Contreras, J y Pérez de Lara (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata: Madrid.
- De Gaulejac, V. e Yzaguirre, F. (2018). Sociología Clínica y emancipación del sujeto. En J. Estramiana (coord.) *La interacción social. Escritos en homenaje a José Ramón Torregrosa* (pp. 251-270). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas José Ramón Torregrosa.
- Devereux, G. (1979). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.

- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2018). *Síntesis Estadística por Servicio Universitario. Facultad de Psicología*. Recuperado de http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/33/2019/01/Psico-log%C3%ADa_2018.pdf
- Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti N°4*. Florencia: International Child Development Centre.
- Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes. (2010). Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes. Disponible en http://www.iin.oea.org/pdf-iin/Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf
- Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=ley+organica+udelar&oq=ley+organica+udelar&aqs=cchrome.1.69i57j0.9834j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Meirieu, Ph. (1992). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Olaza, M. (2019). Historia e historicidad de experiencias racistas en Uruguay. En A. Araújo (coord.), *Sociología Clínica desde el Sur. Teoría-Praxis* (pp.185-198). Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Pereda, C. (2017). *Dinámica áulica en torno a los mitos en la investigación cualitativa*. Mimeo. Montevideo: Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología, Udelar.
- Phélan, M. (2018). Cinco desafíos contemporáneos sobre la enseñanza de la metodología en las ciencias sociales en Venezuela y en Latinoamérica. En A. Reyes; J. I. Piovani y E. Potaschner (Coord.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 187- 208). Buenos Aires: Teseo.
- Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología <https://psico.edu.uy/ensenanza/plan>
- Potaschner, E. (Coord.). (2018). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires:
- Ruiz Barbot, M. (2016). Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria. *Revista Intercambios*, 5 (1), 60-69. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/148>
- Ruiz Barbot, M.; Barceló, J.; Gatti, E.; Maestro, C.; Píriz, S y Weisz, B. (2014). *La educación media uruguaya: las demandas al sistema educativo formal*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Sklíar, C, y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: HomoSapiens.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de una producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación de la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas VII*, 114-136. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/54>
- Tortosa, J. M. (2012). *Desigualdad, conflicto, violencia. Cinco ensayos sobre la realidad mundial*. Ecuador: PYDLOS, Universidad de Cuenca.

- Valencia, G. (2018). La formación en investigación. Enseñanza y más. En A. Reyes, J.I. Piovani y E. Potaschner (Coord.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 209-226). Buenos Aires: Teseo.
- Weisz, C. y Ruiz, M. (2019). El proyecto parental y la construcción de sentidos de la educación. En A. Araújo (Coord.), *Sociología Clínica desde el Sur. Teoría-Praxis* (pp. 77-95). Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Weisz, C. y Blanco, R. (2018). El derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes. Estudio de Caso: El devenir del CAC 2009-2017. Resumen ejecutivo. En *Avances y desafíos de los consejos consultivos de niños, niñas y adolescentes en la región*. Montevideo: PROPIA/INAU
- Zavala, A. (2006). *Escribir las prácticas, ¡qué difícil!* En A. Zavala y M. Scotti (Comp.), *Yo enseño historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras* (pp. 9-20). Montevideo: A.P.H.U-CLAEH.