

## Desarrollos innovativos en la asignatura *Métodos y Técnicas de Investigación Social*: el caso de los estudios de Sociología Aplicada en la Universidad Pública de Navarra

INNOVATIVE DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF SOCIAL RESEARCH TECHNIQUES AND METHODS: THE CASE OF APPLIED SOCIOLOGY STUDIES AT THE UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA / PUBLIC UNIVERSITY OF NAVARRA

**ABSTRACT:** The current Curricula for Sociology degrees are enlarging the component applied to the scientific study of social reality. This situation generates certain "imbalances" when we consider the type of student who enrolls in Sociology, namely students with very little statistical/mathematical knowledge coming as most of them do from the high school Humanities and Social Sciences programs. Their deficient mathematical training and desire to study in the "literary" fields implies the need for teaching that, in its early stages, must focus on eliminating the mystery of numbers to subsequently transmit the importance of social indicators (containing numerical information) for knowledge of social reality.

This text presents pedagogical resources and strategies used in the Degree Program in Sociology (Universidad Pública de Navarra) in their course on Social Research Methods and Techniques I during the 2009/10 and 2010/11 academic years. The use of active teaching methodologies, specifically Learning Based on Problems using real practical cases, has increased the number of students who take the course along with the number of those who pass while improving average grades.

**KEYWORDS:** learning based on problems, cooperative learning, research methods and techniques.

DÉVELOPPEMENTS INNOVATEURS DE LA MATIÈRE MÉTHODES ET TECHNIQUES DE RECHERCHE SOCIALE : LE CAS DES ÉTUDES DE SOCIOLOGIE APPLIQUÉE DANS L'UNIVERSITÉ PUBLIQUE DE NAVARRE

RÉSUMÉ : Les Plans d'Études actuels des grades de Sociologie augmentent la composante appliquée de cette discipline s'orientant vers l'étude scientifique de la réalité sociale. Cette situation entraîne certains «déajustements», considérant que les étudiants qui s'inscrivent en Sociologie ont une faible connaissance en statistique/mathématique, provenant, pour la plupart, du baccalauréat filière Humanités et Sciences Sociales. La faible formation en mathématiques et le désir d'étudier des carrières plus littéraires requièrent, en premier lieu, un travail de formation, cherchant à éliminer le sortilège magique des nombres pour essayer ensuite de transmettre l'importance des indicateurs sociaux (avec information numérique) pour la connaissance de la réalité sociale.

Le texte présente les stratégies et les ressources pédagogiques utilisées dans la Licence en Sociologie (Université Publique de Navarre) concernant la matière Méthodes et Techniques de Recherche Sociale I dans les cours académiques 2009/10 et 2010/11. L'utilisation de méthodologies actives d'enseignement, et concrètement l'apprentissage Basé sur des Problèmes utilisant des cas pratiques de la réalité, a fait augmenter le nombre d'étudiants suivant la matière, permettant également une augmentation du nombre d'étudiants approuvés et une amélioration de la moyenne des résultats obtenus.

**MOTS-CLEFS:** apprentissage basé sur des problèmes, apprentissage coopératif, méthodes et techniques de recherche sociale.

DESENVOLVIMENTOS INOVADORES NA MATÉRIA MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL: O CASO DOS ESTUDOS DE SOCIOLOGIA APPLICADA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE NAVARRA

RESUMO: Os atuais Planos de Estudos de graduação de Sociologia estão aumentando o componente aplicado da disciplina orientando-o ao estudo científico da realidade social. Esta situação gera alguns "desajustes" ao considerar o tipo de alunos que se matriculam em Sociologia, estudantes com um escasso conhecimento estatístico-matemático proveniente – em sua maior parte – do ensino médio em Humanas e Ciências Sociais. A escassa formação matemática e o desejo de estudar cursos de "Letras" precisa de um trabalho formativo que, em suas primeiras etapas, deve estar enfocada a eliminar o feitiço mágico dos números para, em um segundo momento, tentar transmitir a importância que os indicadores sociais (com formação numérica) têm para o conhecimento da realidade social. Neste texto, apresentam-se as estratégias e recursos pedagógicos utilizados na Licenciatura em Sociologia (Universidade Pública de Navarra) na matéria Métodos e Técnicas de Pesquisa Social I nos cursos acadêmicos 2009-2010 e 2010-2011. O emprego de metodologias ativas de ensino, concretamente a Aprendizagem Baseada em Problemas utilizando casos práticos reais, aumentou o número de estudantes que continuam a matrícia, o número de aprovados e melhorou as qualificações médias.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem cooperativa, métodos e técnicas de pesquisa social.

---

CLASIFICACIÓN JEL: I23, Z13.

RECIBIDO: noviembre de 2010 ACEPTADO: marzo de 2012.

CORRESPONDENCIA: Vidal Diaz de Rada, Departamento de Sociología, Universidad Pública de Navarra, Campus Arrosadia s/n, 31006 Pamplona, España.

CITACIÓN: Diaz-De-Rada, V. (2012). Desarrollos innovativos en la asignatura *Métodos y Técnicas de Investigación Social*: el caso de los estudios de Sociología Aplicada en la Universidad Pública de Navarra. *Innovar*, 22(45), 83-95.

Vidal Díaz-de-Rada

Licenciado y doctor en Sociología. Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado. Profesor titular de Sociología en la Universidad Pública de Navarra, España. Correo electrónico: vidal@unavarra.es

**RESUMEN:** Los actuales planes de estudios de los grados de Sociología están aumentando el componente *aplicado* de la disciplina, orientándolo hacia el estudio científico de la realidad social. Esta situación genera "desajustes" al considerar el tipo de alumnado que se matricula en Sociología, estudiantes con escaso conocimiento estadístico/matemático, al provenir –en su mayor parte– del bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales. Esta exigua formación matemática y el deseo de estudiar carreras "de letras" precisa de una labor formativa que, en sus primeras etapas, debe estar enfocada a eliminar el *hechizo mágico* de los números para, en un segundo momento, tratar de transmitir la importancia que tienen los *indicadores sociales* (con información numérica) para el conocimiento de la realidad social.

En este texto se presentan las estrategias y los recursos pedagógicos utilizados en la Licenciatura en Sociología (Universidad Pública de Navarra, España) en la asignatura *Métodos y Técnicas de Investigación Social I*.

En este documento se muestra que el empleo de metodologías activas de enseñanza, concretamente el Aprendizaje Basado en Problemas, ABP, utilizando casos prácticos reales, ha incrementado el número de estudiantes que *siguen* la asignatura, aumentando también el número de aprobados y mejorando las calificaciones promedio.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, métodos y técnicas de investigación social.

### Introducción: situación de los métodos y técnicas de investigación social en el plan de estudios

Este primer apartado está dedicado a realizar una contextualización de las asignaturas de metodología dentro del Plan de Estudios, considerando las asignaturas troncales y obligatorias, las asignaturas que deben cursar *todos* los matriculados en la Licenciatura en Sociología de la Universidad Pública de Navarra (cuadro 1).

En el primer curso hay dos asignaturas de metodología. El objetivo de *Informática aplicada a la Investigación Social*, según se desprende del descriptor del Plan de Estudios, es la "utilización y el manejo de programas y aplicaciones informáticas orientadas a la investigación sociológica" (BOE, 2002, p. 39.208), mientras que *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*, vinculada a las áreas de conocimiento de Estadística, Economía Aplicada y Fundamentos del Análisis Económico, está dirigida al "aprendizaje de las técnicas estadísticas en su vertiente adecuada a la sociedad humana, con especial atención a los aspectos demográficos y de muestreo. Utilización

## CUADRO 1. Asignaturas de Metodología en el Plan de Estudios.

<b>Primer curso:</b>
Estadística aplicada a las Ciencias Sociales (6 créditos, 120 horas lectivas).
Informática aplicada a la Investigación Social (6 créditos, 60 horas lectivas).
<b>Segundo curso:</b>
Métodos y Técnicas de Investigación Social I (12 créditos, 120 horas lectivas): metodología cuantitativa y cualitativa distribuida al 50%.
Proyectos y Diseños de Investigación Social (6 créditos, 60 horas lectivas).
Metodología y Sociología de la Ciencia (6 créditos, 60 horas lectivas).
<b>Tercer curso:</b>
Métodos y Técnicas de Investigación Social II, metodología cuantitativa (6 créditos, 60 horas lectivas).
Métodos y Técnicas de Investigación Social III, metodología cuantitativa (6 créditos, 60 horas lectivas).
Seminario Especializado de Investigación Social (6 créditos, 60 horas lectivas).
<b>Cuarto curso:</b>
Trabajo Fin de Carrera (15 créditos. Sin horas lectivas).

Fuente: BOE, 2002, pp. 39.205-39.215.

de paquetes estadísticos de ordenador para el análisis de datos" (BOE, 2002, p. 39.206).

El nivel de formación en métodos de investigación aumenta en el segundo curso. Una exposición más completa se realiza en *Métodos y Técnicas de Investigación Social I* (asignatura de 120 horas lectivas), donde se presentan las diferentes metodologías para el conocimiento de la realidad social, al tiempo que se profundiza en la técnica de la encuesta como herramienta de conocimiento de la realidad social. Se debe tener en cuenta que es la primera vez que los estudiantes manejan contenidos *específicos* sobre metodología, y es aquí donde se contextualizan los contenidos recibidos en las asignaturas de primer curso (*Informática...* y *Estadística...*). Esta asignatura se centra en la *recolección* de información, en cómo diseñar *instrumentos* que permitan un mejor conocimiento de la realidad en la que vivimos, ocupándose tanto de técnicas cualitativas como cuantitativas. Normalmente se divide en dos partes, la primera dedicada a los métodos cuantitativos (particularmente la encuesta) y la segunda a los cualitativos. En este trabajo serán expuestas las estrategias didácticas empleadas en la enseñanza de los primeros.

También en segundo curso, concretamente en el segundo cuatrimestre, se cursa *Proyectos y Diseños de Investigación Social*, donde se presentan los principales *tipos* de investigación social, al tiempo que el alumno aprende a realizar proyectos en los que se sintetizan todas las operaciones por utilizar en una investigación social. Se trata de

una asignatura con menos carga lectiva que la anterior, al impartirse durante cuatro horas a la semana (60 horas anuales). La misma carga docente tiene *Metodología y Sociología de la Ciencia*, en la que se exponen el método científico y las aportaciones de la Sociología de la Ciencia a la Investigación Social.

El elemento común a *Métodos y Técnicas...* y a *Proyectos y Diseños...* es la recolección de información, bien mediante el diseño de instrumentos que permitan *cribar*<sup>1</sup> la información, bien seleccionado los tipos de investigación que pueden utilizarse para un conocimiento adecuado de la realidad social. Las asignaturas de tercer curso, por otro lado, se centran en exponer cómo se analiza e interpreta la información (que ha sido recogida en las asignaturas de segundo curso). *Métodos y Técnicas de Investigación II y III*, así concebidas, suponen una mayor profundización del análisis de la información realizado en primer curso.

Volviendo de nuevo al cuadro 1, en el tercer curso aparece también otra asignatura –con una carga lectiva de 60 horas– titulada *Seminario Especializado de Investigación*, y cuyo fundamento es que el alumno aprenda a investigar. Tras la división de la clase en grupos, cada grupo se encarga de investigar una temática concreta, asesorado por el profesor de la asignatura, quien orientará las clases a exponer estrategias de investigación de determinadas temáticas: cómo acceder a los informantes, la organización del trabajo de campo, análisis de información cualitativa y cuantitativa, etc. El objetivo es sintetizar toda la información adquirida hasta el momento para aplicarla a una situación concreta, y sirve como un *ensayo* para preparar el Trabajo Fin de Carrera.

Por último, en el cuadro 1 se muestra, en el cuarto curso, el *Trabajo Fin de Carrera*; en él, el alumno deberá aplicar –en una investigación empírica– todos los conocimientos adquiridos hasta el momento. Es preciso señalar que no se trata de una asignatura en la que se transmiten conocimientos, sino de una investigación realizada por el alumno asesorado por un tutor. Este es, en última instancia, el instrumento que permite valorar hasta qué punto el alumno

<sup>1</sup> El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española recoge tres acepciones del término *cribar*: 1) Limpiar el trigo u otra semilla, por medio de la criba, del polvo, tierra, neguilla y demás impurezas. 2) Pasar una semilla, un mineral u otra materia por la criba para separar las partes menudas de las gruesas. 3) Seleccionar rigurosamente.

Cualquiera de estas sirve para el propósito de este estudio, si bien la que más se acerca es la tercera; y en este contexto está referida a separar (seleccionar rigurosamente) los hechos anecdotáticos de aquellos que son realmente importantes para la actividad del sociólogo.



es un buen sociólogo, y en él se integran tanto los aspectos teóricos como los empíricos.

Con carácter optativo –motivo por el que no aparece en el cuadro 1– está incluida, en el cuarto curso, la asignatura *Investigación de Mercados y Sociología del Consumo*, que supone una aplicación concreta de las técnicas de investigación a situaciones específicas relacionadas con la investigación de mercados, que ha sido una de las vías tradicionales de empleo de los sociólogos.

En total, al terminar sus estudios los futuros sociólogos habrán recibido 705 horas lectivas en materias específicas sobre metodología de la investigación social. Considerando que el mínimo de créditos exigidos para obtener el título es de 300, estos 70,5 créditos lectivos suponen el 23,5% de la carrera. Este porcentaje alcanzaría el 25% entre los estudiantes que cursen la asignatura optativa *Investigación de Mercados y Sociología del Consumo*.

### Reflexión sobre la docencia universitaria en métodos y técnicas de investigación social

El hecho de haberse centrado toda la docencia del autor en los *métodos y técnicas de investigación social* precisa de

una reflexión constante sobre el papel del docente en un área tan importante –y necesariamente práctica (Arribas, *et al.*, 2005)– para la formación del sociólogo (se refiere a la figura del sociólogo porque la mayor parte de su actividad docente se ha llevado a cabo en la Licenciatura de Sociología). Esta reflexión cobra más importancia con la reciente puesta en marcha del *Grado en Sociología Aplicada*, siendo los únicos estudios de Sociología en nuestro país que insisten en su carácter *aplicado*.

El autor está convencido de que la docencia universitaria en metodología debe estar necesariamente unida a la práctica de la investigación, y desde esta concepción ha tratado siempre de “reproducir” en la docencia las actividades cotidianas de un investigador social.

Desde esta perspectiva, el objetivo central de todas las actividades docentes del autor en esta materia es “enseñar la investigación investigando”, haciendo partícipes a los estudiantes de problemas prácticos de investigación, problemas habituales en la actividad profesional del sociólogo. No se trata de transmitir contenidos teórico-conceptuales, sino prácticas y habilidades. Tampoco es posible enseñar de forma expositiva con la presentación teórica de los modelos. La enseñanza de la investigación impli-

ca la transmisión de actitudes, herramientas y habilidades para la práctica investigadora, y son aspectos que "sólo se pueden enseñar desde la práctica, transmitiendo modos de hacer, operaciones y habilidades a los estudiantes" (Rizo García, 2012; Morales y Landa, 2004). Esta orientación práctica no implica en ningún momento la ausencia de contenidos teóricos, que son transmitidos mediante las lecturas de libros y estudios donde se explica pormenorizadamente cómo determinados autores (clásicos y contemporáneos) llevan a cabo sus investigaciones y detallan las dificultades que han encontrado.

"Enseñar a investigar investigando" precisa, en primer lugar, de un *planteamiento pedagógico* adecuado para llevar a cabo la transmisión de conocimientos y, en segundo lugar, un *espacio propio* para hacer la investigación. Respecto al primero, se han empleado metodologías activas de enseñanza, concretamente el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante, ABP) aplicado a situaciones e investigaciones reales, con el fin de lograr dos objetivos: por un lado, la transmisión de los contenidos propios de la asignatura –insistiendo en su aplicación práctica– y, por otro, el desarrollo de competencias transversales fundamentales para el desarrollo de la actividad del sociólogo; principalmente, la capacidad de análisis y síntesis, trabajo en equipo, correcta expresión oral y escrita, y capacidad de interrelacionar temas.

Todos los recursos docentes se han organizado para conseguir, de la mejor forma posible, esa máxima de "enseñar la investigación investigando". Para ello las sesiones docentes, en lugar de realizar una "lineal" exposición de contenidos, comienzan con un "problema por resolver"<sup>2</sup>. Cada uno de estos "problemas"/ejemplos son teóricamente contextualizados para, a continuación, proceder con una propuesta de "solución operativa" donde se muestra cómo proceder o solucionar el aspecto planteado. Además de potenciar el componente práctico, el autor considera que tras escuchar durante 60/90 minutos, el nivel de atención del estudiante desciende, y la mejor forma para seguir manteniendo su atención es presentando

ejemplos que precisen para su aprehensión de un menor esfuerzo cognitivo.

Se señaló anteriormente que es necesario también contar con un *espacio propio* para llevar a cabo la investigación, y el autor se refiere a una *situación real de investigación*, una situación donde el estudiante pueda constatar cómo lo aprendido "teóricamente" (en las clases) tiene una aplicación a situaciones reales de investigación. Centrado en este objetivo se ha contactado con varias instituciones navarras para realizar investigaciones, en ocasiones escasamente financiadas, pero que permitían a los estudiantes "experimentar de forma real", contar con una "materia prima" donde objetivar los conceptos aprendidos en clase. Estos estudiantes han sido *integrados* en el grupo investigador, y la función por realizar<sup>3</sup> ha estado determinada por el ritmo de ejecución de la investigación y los plazos acordados para su entrega con la institución promotora. Aunque el objetivo era ofrecer esta oportunidad al mayor número posible de personas, el tamaño del grupo ha impedido que esta experiencia fuera aprovechada por todos, limitando el tiempo en que cada estudiante formaba parte del equipo investigador<sup>4</sup>. Para ampliar al máximo el número de estudiantes que se beneficien de esta práctica, se extendió también a trabajos de investigación de doctorado y posgrado, e incluso a dos trabajos de fin de carrera donde la colaboración se centró fundamentalmente en el trabajo de campo y en el análisis de datos.

Se aplicó en la presente investigación el modelo utilizado por Paul Lazarsfeld, uno de los que más contribuyó al desarrollo de la investigación social el pasado siglo, cuando creó centros de investigación en la universidad con el fin de formar investigadores "haciendo participar a los estudiantes en proyectos de investigación" (Lazarsfeld, 2001). Desde su punto de vista, la práctica investigadora es la que forma los mejores investigadores. Tres afirmaciones, extraídas de su memoria de investigación, dan fe de esta convicción<sup>5</sup>:

"Inventé el Centro de Investigación de Newark por dos razones. Quería dirigir una gran variedad de estudios... Por otro lado, intentaba establecer grupos de estudiantes

<sup>2</sup> El autor señala, a modo de ejemplo, algunos de los temas desarrollados en el último curso académico, en razón de que fueron muy apreciados por los estudiantes:

- ¿Es posible medir "objetivamente" la felicidad?
- Argumentos para no hacer un aparcamiento en la Plaza del Castillo. Cómo "hacer operativos". Las razones señaladas por 500 entrevistados.
- Problemas de los sondeos electorales en predicciones electorales del año 2011.
- Conciliación entre la vida familiar y laboral en la población de Pamplona. Un ensayo sobre su medición.
- Explicación de la no predicción de los sondeos electorales en las elecciones andaluzas del año 2012.

<sup>3</sup> Planteamiento del problema, elección de la metodología, diseño del cuestionario, análisis de datos, etc.

<sup>4</sup> En ocasiones hasta cuatro personas han colaborado –en fases distintas de una investigación– con el fin de aumentar el número de estudiantes beneficiados.

<sup>5</sup> Lazarsfeld (2001). Memoria de un episodio en la historia de la investigación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 96, 235-296. Publicación original: Paul F. Lazarsfeld, An Episode in the history of Social Research: A Memoir, publicado originariamente en el vol. II (1968) de *Perspective in American History* (pp. 270-337).

jóvenes que iban a ser educados en esta clase de procedimientos de investigación que intentaba desarrollar" (p. 266).

"Las metas de los estudios de campo del Centro de Investigación de Newark serían: ofrecer formación para la investigación a los estudiantes;... ofrecer a los estudiantes la oportunidad de obtener empleo provechoso" (pp. 252-253).

"La formación de los investigadores rápidamente se torna en explicación metodológica" (p. 254).

Esta reflexión sobre la actividad docente, unida a la permanente interrogación sobre la calidad del autor como docente, le acompaña desde sus primeras colaboraciones como profesor asociado, si bien cobra una gran importancia en el presente milenio, fundamentalmente tras escuchar las palabras de José Jiménez Blanco (uno de los mejores sociólogos españoles). En la presentación de un trabajo de Paul Lazarsfeld –sin duda, el investigador que mejor ha unido la docencia universitaria con la práctica investigadora– señalaba que "... se enseña a investigar investigando, es decir, participando en una investigación real", al tiempo que destacaba que es "justo lo contrario que se hace en nuestras facultades"; lo que le lleva a considerar que uno de los grandes problemas de la investigación social en España es que "se enseñan 'técnicas' de investigación social como ejercicio retórico, en que los ejemplos, cuando se ponen, proceden de investigaciones suecas o inglesas: lo más apartado de la realidad empírica que se pueda" (Jiménez Blanco, 2001). Estas palabras, dice el autor de este documento, leídas hace ya mucho tiempo, vuelven a resonar todos los inicios de curso con el fin de alejarme lo máximo posible de la situación descrita.

### Enseñanza de la metodología social utilizando el aprendizaje basado en problemas

El objetivo de la asignatura *Métodos y Técnicas de Investigación 1* –según el descriptor del Plan de Estudios– es el "conocimiento y dominio de la metodología elemental de las Ciencias Sociales y de sus técnicas de investigación" (BOE, 2002, p. 39.206) y es la asignatura metodológica más importante de la licenciatura en Sociología tanto considerando su carácter (asignatura troncal) o su tamaño (120 horas lectivas). Pese a esto, en el año 2006 el número de estudiantes que sigue la asignatura en la parte de métodos cuantitativos<sup>6</sup> es muy bajo, con unas tasas de seguimiento

(ratio examinados entre matriculados) rondando el 50% en los años 2004/2005 y 2005/2006. Por otro lado, y pese a que el 60% aprobaba la asignatura, es desalentador que alrededor de dos tercios de los estudiantes no cursara (o suspendiera) una asignatura troncal fundamental para la actividad del sociólogo. El tercer argumento está relacionado con las bajas calificaciones obtenidas por los estudiantes, con unas notas medias que no alcanzaron el notable en todo el periodo.

Esta situación precisaba de un cambio docente en la asignatura que, a su vez, impulsó un objetivo mucho más ambicioso que el señalado por el descriptor del Plan de Estudios. El objetivo, en este *nuevo periodo*, se centró en que el estudiante fuera capaz de realizar una investigación *real completa*, de principio a fin. Con este objetivo se emplearon metodologías activas de enseñanza, concretamente el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante, ABP) aplicado a situaciones e investigaciones reales, que ha logrado excelentes resultados en ámbitos tan variados como la demografía (Rodríguez Jaume, 2010), el derecho (Solís Prieto *et al.*, 2009), las instalaciones eléctricas (del Pino y Burgos, 2010), la enfermería (Oberski *et al.*, 2001), la educación (Vega y Fernández, 2005), el magisterio (Arregui *et al.*, 2004), la medicina (Barrows, 1996), la química (López Pérez, 2011), etc. De hecho, la mayoría de los expertos en la materia señalan que el ABP está especialmente extendido en los ámbitos de las ciencias sociales y de la salud y sociales (entre otros, Kolmos, 2004, y Bejarano Franco y Lirio Castro, 2008).

El ABP es un método de aprendizaje fundamentado en el "principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos" (Barrows, 1996); un "método que promueve un aprendizaje integrado ... tan importante es el conocimiento como los procesos que se generan para su adquisición de forma significativa y funcional" (Manzanares Moya, 2008, p. 20); "un sistema curricular e instruccional que desarrolla simultáneamente tanto las estrategias propias de resolución de un problema, como las bases del conocimiento y habilidades propias de una disciplina" (Hmelo-Silver, 2004).

Más completa, desde el punto de vista del autor, es la definición de Boud y Felletti (1997), cuando señalan que un proceso de aprendizaje en el cual el estudiante –la mayor parte de las veces, grupos reducidos de estudiantes– se enfrenta a un determinado problema, "compartiendo durante esa experiencia la posibilidad de practicar y desarrollar

<sup>6</sup> Recuérdese que la asignatura se divide en dos partes: la primera, impartida por un experto en metodologías cuantitativas –

principalmente la encuesta– y, la segunda, por un experto en métodos cualitativos. Este trabajo se centra en los recursos empleados en la enseñanza de los primeros.

habilidades de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método de enseñanza convencional difícilmente tendrían lugar". Es, de este modo, una metodología que estimula la capacidad creativa de los estudiantes, en la que a medida que el docente, en vez de "esparcir" todo el conocimiento (de la sesión) en una clase magistral, proporciona orientaciones con el fin de que el estudiante localice y desarrolle los contenidos al aplicarlos a situaciones concretas. "Todo parte de la necesidad de acabar con la tradicional y enquistada pasividad del alumno, y proponerle, como alternativa, que rompa amarras y salga al encuentro del conocimiento mediante una búsqueda guiada" (Sola Ayape, 2006).

Esta propuesta alternativa a la educación tradicional en la que los estudiantes adquieren responsabilidad y definen la secuencia de su aprendizaje surge en la década de 1960 en la Universidad de MacMaster (Canadá) en el ámbito de la medicina, y sus primeras aplicaciones se llevan a cabo en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve (Nuevo México) debido al crecimiento de las demandas de la práctica profesional. En esos años, las universidades de Maastricht (Holanda) y Newcastle (Australia) crean varias escuelas de medicina y aplican la metodología del ABP en su estructura curricular (Valle López y Villa Fernández, 2008).

Sintetizando, las características definitorias del ABP, un aprendizaje centrado en el estudiante, y el núcleo de generación organizacional y de aprendizaje, residen en la generación de problemas. Este considera que los problemas generan habilidades y que el aprendizaje auto-dirigido genera conocimiento (Barrows, 1996). Se trata, por tanto, de una metodología muy adecuada para las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, que ensalza la capacitación del estudiante para que pueda realizar las actividades propias de la profesión que estudia (Solís Prieto, 2009; Pino López y Burgos Payán, 2010).

### Organización docente

El programa de la asignatura se ha estructurado siguiendo las etapas de una investigación social, tratando de "retrasar" al máximo los temas que contemplan formulaciones matemáticas, como es el caso del muestreo y el análisis de datos<sup>7</sup>. Prácticamente se pospone hasta el final de curso,

<sup>7</sup> Los estudiantes han "cursado" en el curso anterior la asignatura *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. El término ha sido entrecerrillado porque la mayor parte de los alumnos se matrículan en la asignatura pero no se dedican a ella hasta el último curso de carrera, siendo, en muchos casos, la última asignatura que se cursa. No es que sea una asignatura especialmente difícil, pero la "fama" que ha conseguido genera una escasa asistencia a clase y

para que los estudiantes aprecien cómo los contenidos de la asignatura sirven para el mejor conocimiento de la realidad social, un aspecto fundamental para los sociólogos. Así, una vez que los estudiantes están "involucrados" o han sido "captados" con los contenidos de la asignatura, es relativamente sencilla la explicación de fórmulas matemáticas para "resolver problemas" concretos como el tamaño muestral, la relación entre variables, etc.

Una asignatura de 120 horas de clase, impartida durante todo un año en sesiones de dos horas, dos días a la semana, requiere algunos cambios docentes para mantener la atención del estudiante, en un momento en el que la mayor parte de asignaturas son cuatrimestrales<sup>8</sup>. El Plan de Estudios señala que debe ser impartida de forma práctica (el 66% de sus créditos tienen este carácter), por lo que la división entre clases *teóricas* y *prácticas* se llevó a cabo concibiendo las primeras con un carácter muy aplicado al basarse –siempre que fuera posible– en explicaciones apoyadas en ejemplos concretos. En algunas ediciones de la asignatura estas clases se han complementado con un *seminario* de carácter voluntario sobre temas de actualidad.

### Clases teóricas

La explicación de los temas por tratar en estas clases se realiza mediante ejemplos, con exposiciones muy "pegadas" a situaciones concretas de investigación, insistiendo más en los "problemas por solucionar" que en las formulaciones concretas.

Tomando como referencia el ABP, todas las sesiones tienen un esquema organizativo común que se inicia con el "planteamiento de un problema". Así, por ejemplo, la sesión sobre Operacionalización de conceptos (sT4 y CP2 en el cuadro 2) comienza con el "planteamiento de un problema", concretamente con la pregunta de si es posible medir la felicidad: ¿Es posible clasificar esta clase según el grado de felicidad de cada uno de nosotros? El "problema" planteado se utiliza como "gancho" para explicar cómo medir conceptos sociales, para exponer cómo hacer operativos conceptos complejos como la *felicidad*. Para ello se lleva a cabo una primera exposición teórica<sup>9</sup> –entre 45 y 90

este "desplazamiento" a cursarla al final.

<sup>8</sup> Mucho más al apreciar la alta tasa de abandono de otra asignatura de 12 créditos de la titulación (*Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*). Debe tenerse en cuenta que en el Plan de Estudios únicamente hay tres asignaturas con esta carga docente: las dos referidas y *Estructura Social de España* (también en segundo curso).

<sup>9</sup> Obsérvese que se utiliza la práctica para "contextualizar" la teoría, para hacerla más atractiva, sin que ello suponga un descuido de la formación teórica en la medida en que "no hay un gran profesional –gran práctico– que no posea un sólido bagaje teórico" (Igartua y

minutos– para, posteriormente, aplicarlo al caso concreto que ha iniciado la clase. Así se demuestra que es posible medir la felicidad y, antes de finalizar la clase (o en la siguiente sesión, según el ritmo), se propone a los estudiantes, en parejas o tríos, que realicen lo mismo con, por ejemplo, “la percepción de crisis económica” (clase práctica de aplicación de contenidos). Este ejercicio, cuyas posibles soluciones serán expuestas en clase, continúa con una aplicación de lo explicado al *trabajo de investigación*<sup>10</sup> realizado por cada uno (clase práctica de investigación). Ambas serán explicadas con más detalle a continuación.

### Clases prácticas

Se utilizarán dos tipos de clases prácticas: clases prácticas de “aplicación de contenidos” y clases prácticas “de investigación”, y en ambas los estudiantes trabajan en grupo con el fin de desarrollar al máximo una de las competencias transversales –“trabajo en equipo”– más importantes según los profesionales (Arribas *et al.*, 2005). En las primeras sesiones el docente trata de eliminar la práctica de “reparto de tareas” (entre los miembros del grupo) cambiándolo por un ambiente de interacción y colaboración que genere que “los estudiantes aprendan unos de otros, del entorno y del docente” (Apodaca, 2006), adoptando las prácticas del *aprendizaje cooperativo*.

Las clases prácticas de *aplicación de contenidos* están muy relacionadas con las explicaciones realizadas en las clases teóricas, y se utilizan para aplicar y afianzar lo tratado en las clases teóricas, siguiendo el consejo de Bejarano y Lirio (2008, p. 39), quienes recomiendan que los “conocimientos deben ser introducidos en relación directa con el problema y no de manera aislada o fragmentada”. Para ello se plantean prácticas de una o dos horas, que permiten al docente detectar si existen dudas o hay aspectos que no se han comprendido del todo. Además de los ejemplos señalados dos párrafos más arriba (medición de la felicidad y percepción de crisis), otros temas analizados han sido una “descomposición retrospectiva de la ‘delimitación’ de objetivos de investigaciones (publicadas) realizadas por otros investigadores”, “crítica de cuestionarios” (tomados de investigaciones publicadas), “codificación de preguntas abiertas”, “explicaciones del escaso acierto de determinados sondeos electorales”, etc., problemas que son tratados siguiendo los siete pasos del ABP (Sola Ayape, 2006, pp. 48-50): 1) presentación y lectura comprensiva del escenario; 2) definición del problema; 3) lluvia de ideas; 4) clasificación de las ideas; 5) formación de los objetivos

de aprendizaje; 6) investigación, y 7) presentación y discusión de los resultados. Las noticias sobre investigaciones aparecidas en los medios de comunicación son utilizadas con frecuencia en estas clases.

Para que los estudiantes logren los mejores resultados, se presta especial atención a cinco criterios en la elección de los temas (Bejarano Franco y Lirio Castro, 2008, p. 41): 1) que los estudiantes dispongan de los conceptos adecuados para la resolución de los casos reales, y sea necesario utilizarlos para resolver el problema; 2) que el problema pueda ser trabajado y resuelto de manera colaborativa; 3) que el problema sea diseñado y presentado de tal forma que admita aportaciones individuales de apoyo al grupo de trabajo (aunque la forma más común de trabajo y resolución del caso-problema sea de forma colaborativa); 4) que no tenga una única solución, y, por último, 5) que sea susceptible de ser presentado de forma resumida, y que en este proceso esté estructurado correctamente para que los estudiantes lleven a cabo un proceso ordenado de resolución. Este último es un criterio fundamental, como se tendrá ocasión de demostrar más adelante.

El autor considera que las prácticas (“problemas”) utilizadas –y otras no expuestas aquí por motivos de espacio– cumplen las características recomendadas por Dutch (1999) para los problemas utilizados en ámbitos universitarios:

- El diseño de los problemas parte de los objetivos del curso.
- Deben llevar a los estudiantes a tomar decisiones o a hacer juicios basados en hechos, información lógica y fundamentada.
- Todos los miembros del grupo deben cooperar para abordar el problema de manera eficiente, sin repartir el trabajo.
- Utiliza preguntas abiertas dentro de un marco de conocimientos específicos-temas de controversia.

Una vez *resuelto el problema*, dos o tres grupos exponen su propuesta a toda la clase, y el docente incentiva la intervención del resto de estudiantes con el fin de mostrar las posibles alternativas, modos de medir la felicidad (siguiendo el ejemplo anteriormente mostrado). Esta intervención (o *crítica* por parte del resto de la clase) es fundamental para que los estudiantes comprendan las múltiples vías de acceso a la realidad (Beltrán, 2000), al tiempo que permite el desarrollo de una competencia transversal fundamental, como es la “expresión oral y escrita de los trabajos realizados” (Arribas *et al.*, 2005).

Solís, 2009).

<sup>10</sup> Se hará referencia a este más adelante.

**CUADRO 2. Alternancia sesiones teóricas (ST) y clases prácticas de aplicación de contenidos.**

sT1	Presentación e introducción de la asignatura
sT2	Proceso de investigación social
sT3	Definición de un problema de investigación, hipótesis de trabajo CP1. Objetivo general y específico Elaboración de hipótesis ½ sesión.
sT4	Operacionalización de conceptos: CP2 (1/2 sesión). Indicadores: a. Sacar indicadores de un cuestionario. b. Elaborar indicadores de una investigación.
sT5	Cuestionario: recomendaciones generales a la hora de realizar un cuestionario.
sT6	Cuestionario: recomendaciones generales..., tipos de preguntas según la libertad de respuesta. Codificación de preguntas abiertas. CP3 (1/2 sesión). Codificación de preguntas abiertas.
sT7	Cuestionario: tipos de preguntas según su función en el cuestionario y según temática. CP4 (1/2 sesión). Crítica cuestionario.
sT8	Cuestionario: organización, diseño y aspectos complementarios. CP5 (1/2 sesión). Crítica cuestionario.
sT9	Prácticas cuestionario: CP6 (1/2 sesión). Crítica cuestionario. CP7 (1/2 sesión). Hacer cuestionarios: preguntas actitud y de comportamiento
sT10	Muestreo: tipos de muestreo. CP8 (1/2 sesión). Elaboración de un muestreo para aplicar el cuestionario.
sT11	Muestreo: selección unidades últimas. CP9 (1/2 sesión). Elaboración de rutas y elección de un método de selección de los entrevistados últimos.
sT12	Trabajo de campo. CP10 (1/2 sesión). Vídeo sobre sesión de formación de encuestadores.
sT13	No respuesta y cómo aumentar la cooperación. CP11 (1/2 sesión). Colocar instrucciones en el cuestionario, organización y formación de encuestadores. Trabajo de campo (con sus cuestionarios).
sT14	Pre-test / pilotaje de cuestionarios. CP12 (1/2 sesión). Grabación de información. Sesión sobre comunicación de resultados de una investigación.
sT15	Pre-test / pilotaje de cuestionarios. Análisis de datos. CP13 (1/2 sesión). Exposición de los resultados obtenidos tras aplicar diferentes estrategias de depuración de cuestionarios. CP14 (1/2 sesión) Exposición de trabajos.

Fuente: elaboración propia.

El segundo tipo de prácticas, las *clases prácticas de investigación*, buscan la *integración* de los aprendizajes obtenidos en las clases anteriores en una investigación completa. Para ello el grupo de estudiantes será dividido en grupos de tres o cuatro personas<sup>11</sup>, teniendo presente que el número de estudiantes del grupo está limitado a cincuenta. Cada grupo es considerado un "equipo de investigación"

al que el profesor le solicita un trabajo (de investigación) para conocer, por ejemplo, el previsible ganador de unas elecciones municipales, las actividades de ocio de los jóvenes, la previsión de demanda de un determinado producto de consumo, problemas sociales más importantes de un municipio, etc. Las temáticas se eligen con base en las situaciones más habituales con las que se encuentra un sociólogo y, en la medida en que los trabajos son expuestos a la clase en las dos últimas sesiones del curso, se espera que todos los estudiantes conozcan con precisión las "soluciones" en cada campo de actuación<sup>12</sup>.

El papel del profesor en estas clases prácticas es el de un agente social que solicita una investigación para un objetivo concreto, tratando de asemejar esta demanda a una situación real; esto es, desea estudiar "algo" que no conoce con precisión, y lleva a cabo ligeros "cambios en los objetivos" entre una reunión y otra, proponiendo leves modificaciones en el objeto de estudio. Se trata, en definitiva, de reproducir al máximo la demanda de una investigación social, demandas que en numerosas ocasiones se reciben con objetivos escasamente formulados (Pons, 1993; Zárraga, 2009).

Las primeras *clases prácticas de investigación* (dirigidas a la definición del tema y ámbito de investigación) se realizan en clase (sT3 y 4 y CP1 y CP2 en el cuadro 2) y, a medida que va avanzando la investigación, el seguimiento se realiza en tutorías fijadas considerando los "habituales seguimientos de la investigación" que normalmente realizan los demandantes de este tipo de investigaciones.

Es importante destacar la gran relación entre ambos tipos de clases prácticas en la medida en que en estas se trata de "aplicar a una temática concreta" lo abordado en las clases prácticas de aplicación de contenidos. Así, por

<sup>12</sup> En principio se plantea que los estudiantes elijan el problema o la temática por analizar, pero se contempla también que esta temática será definida por el docente en "equipos de investigación" con falta de ideas.

Se señalan a continuación los temas de las investigaciones planteadas en la última edición de la asignatura:

- Conciliación entre la vida familiar y laboral en la población de Pamplona. Una propuesta de medición.
- Consumo de manga en Navarra.
- Expectativas sobre la crisis y el papel de los partidos políticos.
- Imagen de la delincuencia en la comarca de Pamplona.
- Impresión de los universitarios sobre el Plan Antiguo y el Plan Bolonia en la UPNA.
- Incidencia de la publicidad en las elecciones del 20n.
- La mujer en la política navarra actual.
- Movimiento 15 M.
- Percepción de las marcas de distribución y su consumo.
- ¿Qué 'pillas' pa' este finde? El consumo de drogas en las cuadrillas de Pamplona 2011.
- Yo estudio sociología. Y eso, ¿qué es?

<sup>11</sup> Que los grupos sean diferentes a los propuestos en las prácticas de aplicación proporcionará un mayor aprendizaje al "traer" cada miembro experiencias diversas de la otra sesión práctica.

ejemplo, a la clase práctica (de *aplicación* de contenidos) sobre "cómo medir la felicidad" le sigue una clase práctica de investigación donde cada equipo de investigación debe desarrollar la medición operativa de sus conceptos; por ejemplo, "definición operativa de *conciliación*", tomando en cuenta los temas desarrollados en la última edición de la asignatura (ver nota 12). La clase práctica de *aplicación de contenidos* sobre *muestreo* se continúa con una práctica de investigación en la que cada grupo de investigación lleva a cabo el muestreo de su investigación.

A medida que el curso transcurre –y la investigación va avanzando– se produce un *acortamiento* temporal de las clases (teóricas y prácticas de aplicación) con el fin de dedicar los últimos 15/20 minutos de cada sesión a la resolución *pública* de dudas de la investigación. Se insiste en el carácter público de estas dudas<sup>13</sup>, dado que muchos de los problemas coinciden, con independencia de la temática desarrollada en cada investigación.

Sintetizando, en las clases prácticas de investigación se lleva a cabo una investigación completa, una investigación real en todos sus aspectos excepto en el tamaño muestral. El equipo de investigación debe plantear el tamaño muestral real aunque, por criterios de coste, será remplazado por un diseño muestral en el que cada miembro del equipo de investigación realizará diez encuestas, cinco a personas conocidas y otras cinco en hogares desconocidos seleccionados mediante uno de los métodos aleatorios empleado en el ámbito privado de la investigación de opinión y mercados (la mayor parte de las veces rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad)<sup>14</sup>.

## Tutorías

La práctica de la tutoría debiera constituir una pieza clave dentro de la organización de la enseñanza, aunque la implantación en la universidad española fue realizada copiando inadecuadamente una práctica docente universitaria originaria de las universidades de Oxford y Cambridge. La tutoría es uno de los recursos más importantes del ABP por el cambio del rol del docente, que pasa de una situación protagonista a ser un *facilitador o mediador* (Morales y Landa, 2004, p. 153); un guía que "estimule a los estudiantes a aprender, descubrir, interpretar y sentirse satisfechos con

el saber acumulado, lo que convierte al profesor en un *diñeador, creador de situaciones de aprendizaje*" (Riverón Portela *et al.*, 2001).

La tutoría constituye una pieza esencial *dentro de la programación de esta asignatura*, puesto que el trabajo de investigación se lleva a cabo, en una gran parte, utilizando este recurso. La demanda de la investigación y la definición del problema objeto de estudio –sin duda los aspectos más difíciles de la investigación– se realizan en las tutorías en las que el docente, en su papel de *demandante* de la investigación, imprime ligeros "cambios de rumbo" en función de la complicación del tema y la situación del equipo investigador. Se sigue así la recomendación de Palomares y Manzanares (2008, p. 95) cuando señalan que el docente adquiere un papel relevante "en el análisis científico del problema, en proponer la dinámica del grupo y en la exposición/presentación a la clase de las conclusiones de la investigación".

Dentro de este carácter *experimentador* en el curso 2010/2011 se probó un nuevo uso de la tutoría, que consistió en explicar/probar de forma efectiva las diferentes técnicas de *Pre-test o pilotaje de cuestionarios* (sT14 y ST15 en el cuadro 2). Tras explicar en clase en qué consiste el pre-test/pilotaje de cuestionarios y definir a grandes rasgos las diferentes estrategias, la clase fue dividida en grupos, y cada grupo se encargó de utilizar una estrategia de pilotaje para localizar los errores de un mismo cuestionario. Se usaron estrategias tradicionales, realización de segundas entrevistas a los ya entrevistados, entrevistas cognitivas, codificación de los problemas de interacción en el transcurso de la entrevista (*Behavior coding*), panel de expertos y grupos triangulares. Cada grupo recibió una formación básica en tutorías sobre la estrategia empleada y, tras aplicarla al cuestionario elegido, debían explicar al resto de estudiantes los principios de la estrategia utilizada, la forma en la que fue aplicada, los errores detectados en el cuestionario y cómo resolverlos. Con esta práctica, que fue un éxito, se trataba de demostrar cómo las diferentes técnicas detectan diferentes tipos de errores en el cuestionario.

La tutoría es un pilar básico en la tarea docente puesto que no se reduce a la mera transmisión de información o la solución de las dudas planteadas en el trabajo de investigación, sino que adopta un papel fundamental como tarea orientadora y dinamizadora del aprendizaje. La tutoría se configura también como un lugar óptimo de evaluación, no calificación, del rol del profesor y del alumno. El profesor evalúa la claridad de las explicaciones realizadas a través de las dudas y los problemas de comprensión suscitados por los estudiantes, al tiempo que conoce los procesos de aprendizaje e investigación desarrollados por el estudiante.

<sup>13</sup> De hecho, en las primeras aplicaciones de la experiencia estas dudas se desarrollaban en tutorías en el despacho del docente, y fueron "trasladadas" a la clase por la gran repetición de algunas de ellas.

<sup>14</sup> En las últimas ediciones de la asignatura se ha utilizado el método de selección de entrevistados utilizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas, aunque se explican también otros métodos empleados por empresas del sector.

## Seminarios

Tal y como se ha señalado, en algunas ediciones de la asignatura se ha llevado a cabo un *seminario* de carácter voluntario sobre temas de actualidad. El seminario se fundamenta en una discusión, tratando de debatir todos los puntos de vista que surgen sobre unos textos determinados, y tiene la peculiaridad de que todos los participantes se sitúan en el mismo nivel. Para que el método funcione es necesario que se cumpla una serie de requisitos, que Amat (1994, p. 90) los resume a seis:

- "Todos han de preparar adecuadamente cada sesión.
- El profesor tiene que gestionar adecuadamente la sesión.
- Han de participar todos los presentes.
- Todas las opiniones son respetables, aunque puedan ser discutidas.
- Han de escucharse unos a otros.
- Uno de los participantes tiene que tomar nota de todo lo que se va tratando".

Los seminarios tienen un doble interés como recurso pedagógico: por una parte, son grupos pequeños que permiten desarrollar al máximo el debate y la discusión colectivos, y por otra parte se centran en temas monográficos que pueden ser tratados en profundidad, cosa que no es posible en las clases habituales. En la medida en que el seminario se considera como una oferta docente complementaria para facilitar una formación más amplia, los temas tratados en las diferentes ediciones han variado de unos años a otros, y la asistencia ha sido siempre voluntaria y limitada a 15 personas.

En cuanto a la dinámica de funcionamiento, el seminario que se propone para las clases de *Métodos y Técnicas de Investigación Social* no es una forma habitual de cubrir la docencia, sino de leer, comentar y discutir sobre una materia o un tema especializado de la asignatura que pueda ser interesante para los estudiantes. Una de las ventajas de estos seminarios es que los estudiantes se encuentran inicialmente en la misma posición de partida, siendo muy positiva la participación de estudiantes de cursos más adelantados<sup>15</sup>.

Desde el punto de vista del autor, el hecho que los estudiantes asistan voluntariamente a estas sesiones hace presuponer una alta motivación con los aspectos que allí se

tratan. Esta voluntariedad, unida a la heterogeneidad de los participantes, resulta muy enriquecedora en una práctica basada en la búsqueda y confrontación de perspectivas. Para elegir los seminarios por impartir en el próximo curso académico, se procedió a "sondear" a los estudiantes durante los últimos días del curso sobre los temas que consideran más interesantes y sobre nuevos temas por plantear. Esta puede ser, a juicio del autor, una de las razones que explican la asistencia de estudiantes de cursos superiores a los seminarios de esta asignatura.

**CUADRO 3. Temas de los seminarios realizados en los cursos académicos 2006/2011.**

Análisis de la estructura social en la sociedad española utilizando investigaciones realizadas por otros investigadores (en colaboración con el profesor de <i>Estructura Social</i> ).
Influencia de la modalidad de recogida de datos en la calidad de la información obtenida.
Problemas originados por la no respuesta en las encuestas.
"Fiascos" en las encuestas preelectorales: algunas explicaciones.
Nuevas tecnologías de entrevista y su impacto en la calidad de la información.
Técnicas Investigación Social e investigación de mercados: un "nicho de trabajo" donde desarrollar la actividad profesional del sociólogo.

Fuente: elaboración propia.

Cabe indicar, por último, que hasta el momento presente los seminarios han sido programados y realizados en horario de la tarde, con el fin de evitar la coincidencia con otras obligaciones docentes del profesor y de los estudiantes.

## Evaluación de contenidos

Para la evaluación se utilizaron tres pruebas, con una aportación a la nota final que se detalla a continuación:

1. Trabajo de investigación realizado a lo largo de todo el curso, que supone un 35% de la calificación final y cuando todos ellos hayan asistido al menos al 80% de las clases prácticas.

Este trabajo será presentado en clase en las dos últimas semanas del curso, y la presentación constituirá una cuarta parte de la valoración total del trabajo. La exposición tiene su fundamentación en que todas las investigaciones suelen terminar con una exposición al cliente. Además del informe detallado con todos los resultados, los clientes suelen demandar una exposición donde se señalan los principales resultados o los hallazgos más relevantes de la investigación. Se trata de una exposición breve, dirigida a los directivos de la organización, y que sirve al docente para evaluar hasta qué punto se

<sup>15</sup> En numerosas ocasiones los alumnos de cursos más adelantados de la Licenciatura en Sociología han pedido autorización para participar en determinados seminarios, hecho que se interpreta como un indicador más del éxito conseguido.

ha adquirido una competencia fundamental como es la "expresión oral y escrita de los trabajos realizados".

Además, los integrantes de cada *grupo de investigación* deben especificar en un documento (denominado *actas de reuniones grupales*) las tareas actividades encargadas y realizadas por cada miembro del grupo (cuando procede), participación en tareas comunes e individuales, actividades desarrolladas por cada uno de los miembros, las fuentes de conflicto y cómo se ha llegado a acuerdos.

En estas actas se deben incluir también las recomendaciones ofrecidas por el profesor en cada sesión tutorial, y especificar con detalle cómo se ha resuelto<sup>16</sup>.

Aquellos estudiantes que superen el 20% de faltas de asistencia deberán realizar un examen complementario que será promediado con la calificación del trabajo.

2. A lo largo del curso se realizará –por grupos– una práctica de pre-test de un cuestionario, que aportará otro 35% de la calificación. Los estudiantes deberán pilotar un cuestionario con una de las estrategias señaladas por el profesor.

El objetivo es conocer cómo cada estrategia sirve para la detección de determinados errores, y cómo la utilización conjunta supone un mejor conocimiento de los errores cometidos en la realización de un cuestionario.

Los resultados serán presentados en clase (en una sola sesión) realizando una explicación de la técnica (teniendo en cuenta que el resto de la clase no la conoce<sup>17</sup>), una exposición de los errores detectados en el cuestionario, y una propuesta de solución de estos. Antes de la exposición, cada grupo deberá entregar la copia del cuestionario, en la que se señalen las preguntas en las que se han detectado problemas y las alternativas propuestas<sup>18</sup>.

3. La tercera prueba, que aporta el 20% de la calificación, será un examen compuesto de cinco o seis preguntas de teoría y otras cuatro o cinco de ejercicios prácticos. Las preguntas de teoría son preguntas breves (que se

<sup>16</sup> Presentar los criterios empleados para la valoración de la exposición oral y del trabajo de investigación supone una notable ampliación de este trabajo, ya demasiado extenso. Los lectores interesados pueden solicitarlos al autor del artículo (vidal@unavarra.es).

<sup>17</sup> Como cada grupo de estudiantes ha empleado una estrategia, es necesario que esta sea explicada al resto de la clase para que se conozca su funcionamiento y, posteriormente, pueda apreciarse mejor el proceso de detección de errores.

<sup>18</sup> Recordar la información señalada en la nota 16 respecto a los criterios utilizados para la valoración de la exposición oral y el trabajo de investigación. Lo mismo cabe decir para el pre-test.

responden con un párrafo) sobre los conceptos esenciales de la asignatura. Se considera importante que no toda la evaluación del alumno se realice considerando los trabajos en grupo.

La calificación resultante se completará en su caso con la valoración del resto de actividades complementarias (participación en las clases prácticas, seminarios y trabajos complementarios), que aportan un 10% a la nota global.

Obsérvese que la dinámica de aprendizaje requiere una elevada asistencia a clase o, al menos, un compromiso por parte de los que no asisten de que estudiarán por su cuenta los temas tratados en la sesión.

## Resultados

En páginas anteriores se han señalado los tres motivos que impulsaron un cambio en la docencia de esta asignatura: 1) escaso número de estudiantes que la cursa en su segundo año de carrera, que es cuando corresponde estudiarla; 2) elevado número de suspensos (únicamente uno de cada tres matriculados logran superarla), y 3) bajas calificaciones obtenidas, muy lejanas del notable. Un motivo adicional, no señalado anteriormente, es la necesidad de adaptar la asignatura a los requisitos fijados en los nuevos estudios como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

**TABLA 1. Resultados académicos registrados en la asignatura.**

Curso	Alumnos	Presentados <sup>a</sup>	Aprobados <sup>b</sup>	Nota media-1 <sup>c</sup>	Nota media-2 <sup>d</sup>
2006/07	19	50,2	69,5	7,5	8,1
2007/08	46	54,3	80,0	5,6	7,4
2008/09	19	68,4	84,6	6,6	7,1
2009/10	19	78,9	86,7	6,8	7,3
2010/11	36	75,0	77,8	6,8	7,6
2011/12	29	96,6	82,2	7,2	7,9

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas de primera convocatoria.

<sup>a</sup> Porcentaje sobre matriculados.

<sup>b</sup> Porcentaje sobre presentados.

<sup>c</sup> Media sobre presentados: Suspensos 4, Aprobado 6, Notable 7,5, Sobresaliente 9,25 y Matrícula de Honor 10.

<sup>d</sup> Media sobre aprobados: Aprobado 6, Notable 7,5, Sobresaliente 9,25 y Matrícula de Honor 10.

El análisis de las seis últimas ediciones de la asignatura (del curso académico 2006/2007 al 2010/2011) devela un notable aumento del número de estudiantes que sigue la asignatura, llegando al 96,6% en el curso académico 2011/2012. La tasa de aprobados ha aumentado año tras año, exceptuando el "bache" del curso 2010-2011, quizás debido al aumento de exigencias al incorporar el trabajo sobre pilotaje de cuestionarios. En el último curso académico la tasa de aprobados ha llegado al 82,2%. Las

calificaciones medias también aumentan, llegando casi al notable alto en el curso 2011/2012. El autor considera que centrar la evaluación en los trabajos, reduciendo el "peso" del examen en la nota final, puede explicar este cambio, pero –según se ha constatado en conversaciones informales con los estudiantes– la realización tutorizada de un trabajo de investigación durante todo el año les lleva a una mejor comprensión de la asignatura.

Pese al éxito de la estrategia académica desarrollada, hay también algunas "sombras" relacionadas con el escaso número de estudiantes que presentan el Trabajo Fin de Carrera en su cuarto curso académico, que supone "alargar" el periodo de la Licenciatura de 4 a 7 años. Se creía que la realización de un trabajo de investigación *real* completo redundaría en un aumento de los trabajos fin de carrera presentados. El análisis de la tabla 2 indica el escaso número de personas que, después de matricularse, presenta el Trabajo Fin de Carrera, y eso pese a que en estos cinco años únicamente dos personas lo han suspendido.

**TABLA 2. Resultados académicos del trabajo: Fin de carrera.**

Curso	Convocatoria	Matriculados	Aprobados	Porcentaje aprobados <sup>a</sup>
2007/08	1 <sup>a</sup>	38	16	42,1%
2008/09	2 <sup>a</sup>	22	9	40,9%
2009/10	1 <sup>a</sup>	22	3	13,6%
2010/11	1 <sup>a</sup>	21	2	9,5%
2011/12	1 <sup>a</sup>	4	2	50,5%

Fuente: actas del periodo 2008/09 al 2011/12.

<sup>a</sup> Porcentaje sobre matriculados.

Aunque no es una situación atribuible a esta asignatura, el docente esperaba que el cambio en los objetivos docentes al *forzar* a los estudiantes a realizar una investigación real en segundo curso terminaría redundando en una mejora en el Trabajo Fin de Carrera. Al menos develar esta situación muestra un problema que "obliga" a los docentes del departamento a plantear alguna estrategia para aumentar los ratios mostrados en esta tabla.

## Conclusiones

En la asignatura *Métodos y Técnicas de Investigación Social I*, los estudiantes de Sociología realizan su primer acercamiento a los métodos y técnicas de investigación social, hecho que produce frustración en algunos estudiantes por su "rechazo a los números", al provenir ellos, en su gran mayoría, del bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales. El elevado tamaño de la asignatura (120 horas lectivas) y su carácter de troncalidad precisaba realizar determinados cambios en la asignatura con el fin de hacerla más atractiva; mucho más cuando se constató que poco más de la

mitad de los estudiantes matriculados seguía la asignatura, y el número de personas que no conseguía superarla era muy elevado.

A lo largo del texto se han expuestos los cambios realizados en su formulación, que ha permitido aumentar notablemente el número de estudiantes que *sigue* la asignatura (llegando al 96,6% en el curso académico 2011/2012), incrementar el número de aprobados y mejorar las calificaciones promedio, llegando casi al notable alto en el curso 2011/2012. Los principales cambios se han basado en realizar explicaciones teóricas muy "pegadas" a ejemplos concretos y emplear diferentes tipos de clase prácticas para que los estudiantes fueran capaces de realizar una investigación completa, algo esencial para realizar las actividades propias de la profesión de sociólogo. De hecho, cuando en la "Encuesta Nacional a los titulados en Sociología, Ciencias Políticas y de la Administración, y Gestión y Administración Pública..." (Arribas *et al.*, 2005) los titulados son preguntados por las materias de la carrera que consideran más importantes para su inserción profesional, un 35% de los licenciados en Sociología señalaron las técnicas de investigación, cifra muy superior al resto de materias<sup>19</sup>. No puede olvidarse, por otro lado, que según la misma fuente, casi uno de cada cuatro sociólogos (un 23%) realiza su actividad en áreas de investigación social, siendo el segundo perfil de ocupación<sup>20</sup> tras la intervención social, que ocupa al 34% del colectivo (Arribas *et al.*, 2005).

Por tratarse de una asignatura centrada en el diseño de encuestas, como consecuencia de la implantación del Grado en Sociología Aplicada en el curso 2011/2012, todos los contenidos –e innovaciones docentes– se *trasladaron* a la asignatura *Teoría y Práctica de la Encuesta*.

## Referencias bibliográficas

- Amat, O. (1994). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Gestión 2000.  
 Apocada Urquijo, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En M. de Miguel Díaz (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 169-190). Madrid: Alianza,  
 Arregui Murgiondo, X. *et al.* (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibersitatea: diseño en implementación del perfil profesional

<sup>19</sup> Es importante precisar, tal y como se señala en el estudio, "que esta pregunta fue realizada únicamente a las personas ocupadas en actividades vinculadas a su cualificación profesional (Arribas *et al.*, 2005. 119). Cada entrevistador podía responder con tres materias, siendo estas definidas de forma abierta.

<sup>20</sup> Siempre considerando las personas ocupadas en actividades que se encuentran vinculadas a su cualificación profesional.

- del maestro de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 1, 109-129.
- Arribas Macho, J. M., et al. (2005). Encuesta nacional a los titulados en Sociología, Ciencias Políticas y de la Administración, y Gestión y Administración Pública. Una aproximación a su situación ocupacional y proceso de profesionalización. En Universidad Complutense de Madrid (Eds.). *Proyecto de diseño de Plan de Estudios y Título de Grado en Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública* (pp. 94-287). Informe presentado por las universidades españolas que imparten las titulaciones de Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública, en el marco de la III Convocatoria de Ayudas para el Diseño de Planes de Estudio y Títulos de Grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- Barrows, H. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In Wilkerson, L., & Gijsselaers, H. (Eds.). *New directions for teaching and learning* (pp. 3-11). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bejarano Franco, M. T., & Lirio Castro, J. (2008). La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. En Escribano, A. y del Valle, A. (Eds.). *El Aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp. 35-52). Madrid: Narcea.
- Beltrán, M. (2000). Cinco vías de acceso a la realidad social. En García Ferrando, M., Ibáñez, J., & Alvira, F. (Eds.). *El Análisis de la Realidad Social* (3<sup>a</sup>. ed., pp. 15-55). Madrid: Alianza. (Edición original 1986).
- Boletín Oficial del Estado del Gobierno de España (2008). 21508 Resolución de 12 de septiembre de 2002, de la Universidad Pública de Navarra, por la que se acuerda la publicación del plan de Estudios de Licenciado en Sociología, *Boletín Oficial del Estado*, nº 265, martes 5 de noviembre de 2002, 39205-39216.
- Boud, D., & Felletti, G. (1997). *The challenge of Problem-Based Learning*. London: Kogan Page limited.
- Dutch, B. (1999). *Problems: a key factor in PBL*. Disponible en [www.udel.edu/pbl/cte/spr96-phys.html](http://www.udel.edu/pbl/cte/spr96-phys.html)
- Hmelo-Silver, G. E. (2004). Problem-Based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology*, 16(3), 235-266
- Igartua, M. T., & Solís, C. (2009). *Seguimiento del trabajo personal del alumno en la enseñanza-aprendizaje: luces y sombras*. III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: "Innovación y Calidad en la docencia del Derecho". Disponible en [www.doredin.mec.es/documentos/01520113000435.pdf](http://www.doredin.mec.es/documentos/01520113000435.pdf)
- Jiménez Blanco, J. (2001). Presentación. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 96, 227-233.
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, 33, 77-96.
- Lazarsfeld, P. F. (2001). Memoria de un episodio en la historia de la investigación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 96, 235-296. Publicación original: An Episode in the history of Social Research: A Memoir by Paul F. Lazarsfeld, publicado en el vol. II (1968) de *Perspective in American History*, pp. 270-337.
- López Pérez, G. (2011). Empleo de metodologías activas de enseñanza para el aprendizaje de la Química. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37, 13-22.
- Manzanares Moya, A. (2008). Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. En Escribano A. y del Valle, A. (Eds.). *El Aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp. 17-26). Madrid: Narcea.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Teoría*, 13, 145-157.
- Oberski, I. M. et al. (2001). Assessing PBL with practice portfolios: One innovation too many. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 2.
- Palomares Aguirre, M. C., & Manzanares Moya, A. (2008). Tutoría y mediación en el Aprendizaje Basado en Problemas. En Escribano A. y del Valle, A. (Eds.). *El Aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp. 91-115). Madrid: Narcea.
- Pino López, J. C. del, & Burgos Payán, M. (2010). Metodologías activas de enseñanza en la docencia de instalaciones eléctricas. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 28-40.
- Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, colección Cuadernos Metodológicos, número 8.
- Riverón Portela, O. et al. (2001). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa educativa. *Revista Contexto Educativo*, 18. Disponible en [www.contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-02.htm](http://www.contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-02.htm)
- Rizo García, M. (2012). *Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Disponible en <http://departamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>
- Rodríguez Jaume, M. J. (2010). *B-learning en Análisis Demográfico o cómo un cambio docente incrementó la motivación en el discente al implementar un enfoque de enseñanza basado en competencias profesionales*. VI Jornadas de Investigación en docencia Universitaria. Alicante: Universidad de Alicante.
- Sola Ayape, C. (2006). *Aprendizaje basado en problemas: de la teoría la práctica*. México: Trillas.
- Solís Prieto, C. (2009). La puesta en marcha de un sistema de aprendizaje basado en problemas en el ámbito de una experiencia de investigación-acción desarrollada por un equipo docente de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 33, 49-58.
- Valle López, Á. del, & Villa Fernández, N. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas: una propuesta metodológica. En Escribano, A. y del Valle, A. (Eds.). *El Aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp. 27-34). Madrid: Narcea.
- Vega, M. A., & Fernández, P. (2005). Formación a través de problemas auténticos. En Monereo, C., & Pozo, J. I. (Eds.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Grao.
- Zárraga, J. L. (2009). Por qué y para qué investigamos: la trastienda de la investigación social. *Política y Sociedad*, 46, 37-56.