

Apreciaciones de la metodología de la investigación social por parte de estudiantes de carreras de grado del área de las Ciencias Económicas.

Gabriela Iglesias, Ana Laura López, Alejandra Ravettino, Ariel Matto, Fernanda Gamma y Viviana Fridman.

Cita:

Gabriela Iglesias, Ana Laura López, Alejandra Ravettino, Ariel Matto, Fernanda Gamma y Viviana Fridman (2011). *Apreciaciones de la metodología de la investigación social por parte de estudiantes de carreras de grado del área de las Ciencias Económicas. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/634>

Apreciaciones de la metodología de la investigación social por parte de estudiantes de carreras de grado del área de las Ciencias Económicas.

Autores: Gabriela Iglesias, Ana Laura López, Alejandra Ravettino, Ariel Matto, Viviana Fridman, Fernanda Gamma¹.

UCES - UBA

giglesias@uces.edu.ar

ana4655@yahoo.com.ar

aravettino@gmail.com

amatt@indec.mecon.gov.ar

vivifri@hotmail.com

fernandagamma@yahoo.com.ar

RESUMEN

Comenzamos preguntándonos acerca del modo en que el contexto de clase activa en los alumnos una disposición que facilita u obstaculiza el proceso de aprender y enseñar metodología. Así, nos surgió el interrogante acerca de cómo actualizamos dicho contexto para que el estudiante se apropie de lo que la asignatura puede brindarle.

Cuando los alumnos llegan a la materia metodología de la investigación nada indica que la seleccionarían como una asignatura valorada.

En cátedras constituidas por varios profesores no se puede sostener la motivación del alumno a partir de las características personales de los docentes, entonces, hay que construir narraciones que los profesores tenemos que explicitar, no darlas por sabidas, y actuarlas. Pero, ¿qué contenido darle al guión?

Para hallar alguna respuesta a ese interrogante, nuestra cátedra está llevando a cabo desde el 2º cuatrimestre de 2010 un relevamiento a través de un cuestionario estructurado que aplica a todos los alumnos que cursan la materia el 1º día de clase, antes de presentar formalmente la asignatura. Se trata de relevar cómo aprecian los alumnos la materia en tanto relevancia para su formación profesional y el modo en que se enmarca (o des enmarca) en la currícula de la Carrera.

En la última clase repetimos el relevamiento para aproximarnos a posibles cambios en las apreciaciones luego de la cursada.

A partir del análisis de 392 casos elaboramos algunas consideraciones que nos permitirán una mejor narración destinada a los alumnos acerca de lo que la materia ofrece a la formación académica y profesional.

Palabras clave: contexto de clase, apreciaciones, disposición para aprender / enseñar, narración.

INTRODUCCION

Como cátedra de Metodología de la Investigación Social que dicta clases en carreras de grado en el área de las Ciencias Económicas² partimos de la concepción que sostiene que el proceso por el cual se adquiere conocimiento no puede dejar de lado el contexto en el que se aprende, es decir, se trata de un conocimiento situado, producto de la actividad y la cultura en el que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga Arceo, 2003).

En este marco consideramos que aprender en general y aprender metodología en particular, sobre todo por ser un conocimiento tácito³, implica comprometer a los docentes a una serie de acciones que lleven a explicitar el contexto en el cual se dará el proceso de aprendizaje.

De allí que, un modelo relevante de enseñanza puede entenderse como un movimiento que produzca cambios conceptuales en la articulación de saber, experiencia y proposiciones de la disciplina, a través de la práctica de enseñanza concebida como una actividad heurística que atienda a la dimensión subjetiva del acto de aprendizaje (Gimeno y Pérez, 1997).

Cuando los alumnos llegan a la materia Metodología de la Investigación nada indica que la seleccionarían como una asignatura valorada, no solo porque en la mayoría de los casos desconoce los contenidos de la misma, sino también porque no siempre tienen en claro el modo en que se articula con el resto de la currícula. Esta observación nos lleva a relacionar nuestra tarea cotidiana con los conceptos de *motivación* y *valoración de las tareas* como constructos estudiantiles manifiestos en el aula.

Si bien, en nuestra práctica docente, articulamos (o tratamos de hacerlo) el saber *qué* y el saber *cómo* puesto que los alumnos elaboran un Proyecto de Investigación o de Intervención durante la cursada, se hace necesario dar cuenta, de modo explícito, del *saber dónde* y saber *para qué* sostenemos la práctica de enseñar.

Así surgió la inquietud de elaborar una estrategia que nos permita formular, como equipo de trabajo⁴, una narración que ayude al alumno a re significar el aprendizaje de la metodología a los efectos de una mejor apropiación de los contenidos y de una práctica docente que se retroalimente de la motivación y compromiso de los estudiantes. Es decir, estamos empeñados en que se aprenda más y mejor pero, también, queremos disfrutar más ampliamente de la práctica de enseñar.

Entonces, dicha narración implica pensar un guión, es decir, una explicitación de las condiciones que la cátedra considera relevantes para alcanzar el objetivo de todo docente: que los alumnos aprendan, en este caso metodología de la investigación social. De alguna manera, esta necesidad implica tomar la palabra para aclarar qué pretendemos hacer en el aula, sin dejar de considerar lo que los alumnos aprecian o deprecian de la materia.

De modo más preciso, el guión se diferencia del contrato pedagógico que simbólicamente se sostiene a lo largo de cada cuatrimestre y que tiene entre otros elementos algunas decisiones institucionales que igualan a todas las asignaturas: fechas de exámenes, sistema de promoción / aprobación de materias, horarios estipulados con los correspondientes márgenes de tolerancia, es decir, una batería de acuerdos en los que el docente no tiene mayor espacio de acuerdo / discrepancia. Sin embargo, cuando una cátedra decide pensar la propia estrategia de trabajo enmarcada en lo instituido, trata de hacer instituyente -en el sentido de innovación- un modo de enseñar y aprender que considera adecuado a su asignatura y que, tal vez, no resulte apropiada para otra.

Dicho guión será el mediador entre el contexto y los resultados que buscamos como cátedra porque implica partir del primero para contribuir a *saber dónde* estamos enseñando y aprendiendo.

Toda situación educativa implica la interacción entre las condiciones objetivas del medio social -en las cuales el papel que juega el docente es relevante porque le cabe dejar en claro cuáles son y cuáles privilegia la cátedra- y las experiencias previas y biografía del que aprende (Díaz Barriga Arceo, 2003).

En relación a estas últimas, decidimos hacer hincapié en las apreciaciones de los alumnos respecto de i) la relevancia que adquirirán, cuando lleguen a ser profesionales, las actividades en que participan a lo largo de la cursada y ii) el significado que conlleva producir conocimiento.

Acordamos con que la mayor o menor disposición del alumnado hacia la incorporación del conocimiento metodológico y la valoración de los procedimientos didácticos que tienen lugar en el aula, son favorecidos mediante una intervención efectiva del docente en el proceso de apropiación de sentido, construyendo un aprendizaje significativo, situado, para el alumno (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Esta perspectiva situada de la estrategia de enseñanza, que promueve un sujeto activo en el proceso de aprendizaje en relación a su contexto, a su interés práctico, a su entorno social, nos compromete a nosotros como docentes, a tener en cuenta la motivación extrínseca del alumno, es decir, aquello que lo lleva a realizar acciones para satisfacer motivos que no están ligados a aprender metodología por la metodología misma, sino para alcanzar otros objetivos, por ejemplo, ser un mejor profesional, evaluar informes producidos por colegas, analizar información, evaluar propuestas técnicas o escribir una tesis. Dicha impronta sitúa a la estrategia de enseñanza como puesta en valor del potencial de nuevas formas e instrumentos de análisis para la realidad por parte de los alumnos.

De allí que el desarrollo de competencias supone la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce estrictamente a ellos (Perreound, 2008)

En este sentido, Wolters y Pintrich (1998) plantean que una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas con mayor frecuencia. Como estrategias podemos señalar a aquellas que incluyen pensamientos o comportamientos que ayudan a adquirir información y a integrarla al conocimiento ya existente, así como a recuperar la información disponible.

Por otra parte, Scribano (2007) plantea que las condiciones de recepción de la materia están relacionadas con ciertos componentes centrales de las herencias teóricas, nociones y prenociones que los alumnos portan al llegar a la instancia de formación en Metodología.

Entonces, el contenido del guión que nos interesa elaborar está vinculado al análisis de 392 cuestionarios estructurados que aplicamos a los alumnos que cursaron la materia durante el segundo cuatrimestre de 2010 y el primer cuatrimestre de 2011.

El trabajo de campo implicó hacer dos tomas por cuatrimestre: el 1º día de clase, antes de presentar formalmente la asignatura, para relevar cómo aprecian los alumnos la materia en tanto relevancia para su formación profesional y el modo en que se enmarca (o des enmarca) en la currícula de la Carrera; y el último día de la cursada para aproximarnos a posibles cambios en las apreciaciones⁵.

Al contrastar nuestras hipótesis de trabajo con los resultados cuantitativos obtenidos, desecharmos algunas prenociones (al menos hasta que contemos con una base de datos más numerosa)⁶, identificamos aspectos a reforzar y evaluamos la posibilidad de reformular algunos indicadores a fin de profundizar en algunas variables que resultaron más significativas

MATERIALES Y METODOS

Los alumnos incluidos en el relevamiento pertenecen a cuatro Carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES): Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, Contador Público y Licenciatura en Recursos Humanos.

La participación es voluntaria y el instrumento auto administrado lo responden aquellos estudiantes presentes en la primera y en la última clase de la cursada, por lo tanto, es necesario aclarar que no necesariamente se trata de la misma población en la primera y en la segunda toma (en general el desgranamiento propio de toda cursada implica que la cantidad de casos para la segunda toma sea menor a la primera), de hecho el 60% de los casos corresponde a la primera toma.

El cuestionario es estructurado y releva cuatro aspectos: i) perfil socio demográfico de los alumnos, ii) importancia asignada a la asignatura y motivaciones que genera, iii) modificación de la apreciación de la metodología luego de la cursada y iv) sugerencias acerca de la dinámica con la que se dicta

la materia, para lo cual se incluye una pregunta abierta que no es analizada en el presente trabajo.

La muestra con la que trabajamos sumó 392 casos e incluye alumnos que cursan por la mañana y por la noche y que se hallan próximos a graduarse dado que la asignatura es una de las últimas, tal como, actualmente, lo indica la currícula de estas carreras.

RESULTADOS

La caracterización socio demográfica de los alumnos de la muestra puede verse en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Características socio demográficas de los alumnos. Porcentajes.

Sexo		Edad			Trabaja	
Mujer	Varón	20 - 25	26 - 31	32 y más	Sí	No
53	47	41	49	10	87	13

Fuente: Elaboración propia

El promedio y mediana de la edad es 27 años, mientras que la moda se ubica en el valor 25 años.

La experiencia de dictar la materia desde hace varios años a esta población de alumnos y nuestro conocimiento de las incumbencias profesionales de cada una de las cuatro Carreras bajo análisis, nos lleva a categorizarlas en dos sub grupos: Recursos Humanos (RRHH) y Economía por un lado y Contador Público y Licenciatura en Administración por el otro. El supuesto subyacente es que las dos primeras requieren de conocimientos metodológicos para el ejercicio profesional más frecuentemente que las dos últimas.

Así tenemos que 129 alumnos (33%) cursan las dos primeras Carreras y el otro 67% (263) son Contadores y Licenciados en Administración. Los datos del Cuadro 2 son relevantes en tanto permiten vincular los niveles de importancia asignada a la metodología⁷ con el tipo de Carrera que se cursa.

Cuadro 2. Importancia asignada a la metodología según Carreras agrupadas. Porcentajes.

Importancia asignada a la metodología	Carreras agrupadas		Total
	Economía y RRHH	Contador y Administración	
No sabe	0.0	0.8	0.5
Baja importancia	1.6	2.3	2.0
Mediana importancia	44.5	64.6	58.1
Alta importancia	53.9	32.3	39.4
Total	100	100	100.0

Fuente: Elaboración propia

Es así como surge que si se trata de alumnos de Economía y RRHH hay más probabilidades de que asignen alta importancia a la asignatura que si se trata de estudiantes cursantes de las otras dos carreras.

Este dato lo interpretamos en el marco de que la valoración de las tareas que llevan a cabo los alumnos en el desarrollo de la materia puede conducir al estudiante a involucrarse más o menos con el proceso de aprender. "... cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión" (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003, p. 108).

La motivación de los alumnos podría estar dando cuenta de los niveles de valoración asignada a la materia. ¿Qué motiva a estudiar y, eventualmente, a aprender?. Parte de la literatura vinculada al tema de la motivación (Rinaudo, 2003) considera factores intrínsecos y extrínsecos, es decir, el alumno desarrolla acciones interesado por la actividad misma de aprender (motivación intrínseca, en este caso estudia metodología por la metodología misma) o para satisfacer otros motivos, por ejemplo, aprobar la materia o, más allá de la lógica escolarizada, ser un mejor profesional. Entonces, obviamente, en aquellas carreras donde los contenidos de nuestra asignatura aportan a esa meta más claramente las valoraciones serán más positivas.

Indagamos, también, si los alumnos cuentan con alguna experiencia previa en estudios metodológicos, motivados por el supuesto de que los que se vincularon, en algún momento, con contenidos de metodología podrían tener "una sensación de competencia, más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma (Huertas, 1997)" (Rinaudo y otros, 2003, p. 108), y por consiguiente estarían asignándole una importancia más alta a la materia.

En este sentido, si bien el 70% de los alumnos relevados no tiene en su haber experiencias previas de aprendizaje de contenidos metodológicos, podemos analizar los datos que surgen del Cuadro 3, que nos permiten hacer algunas especulaciones.

Cuadro 3. Importancia asignada a la metodología según experiencia previa en estudios metodológicos. Porcentajes.

Importancia asignada a la metodología	Experiencia previa en estudios metodológicos		Total
	Sí	No	
No sabe	2.9	0.0	0.8
Baja importancia	1.4	2.1	2.0
Mediana importancia	58.6	50.4	55.7
Alta importancia	37.1	47.5	41.5
Total	100	100	100.0

Fuente: Elaboración propia

De los datos precedentes surge que la inexperiencia en estudios metodológicos contribuye a asignar una importancia alta a la materia, lo cual contradice la hipótesis de trabajo referida a que los conocimientos previos podrían contribuir a una *reivindicación* mayor de la asignatura.

Si suponemos experiencias no satisfactorias en el pasado que atentan contra los niveles de relevancia que actualmente otorgan los alumnos, encontramos un espacio para reflexionar acerca de los modos alternativos en que puede enseñarse este saber y, así, mostrar que hay alternativas de aprendizaje y que los contenidos a ser apreñados pueden re significarse en un nuevo contexto.

Entonces, se nos despertó cierta curiosidad (sin dudas, una digresión) por conocer cómo se desarrollaron esas experiencias previas porque cuando nosotros, hoy docentes de metodología, recordamos nuestro transitar por el aprendizaje de la misma materia en el nivel de grado que ahora dictamos, nos sorprendemos al reconocer que, en esos tiempos, nuestro entusiasmo no fue incontenible y ni siquiera la considerábamos una materia sustantiva. No obstante, profundizar en estos aspectos por ahora queda pendiente para futuros desarrollos del instrumento de relevamiento.

En relación con la variable *trabajo*, uno de nuestros supuestos fue que los alumnos que trabajan tendrían una valoración de la materia más alta que aquellos que no están insertos en el mercado de trabajo (pensamos que las herramientas que brindamos serían aplicadas, de algún modo, en el ámbito laboral y que ello revalorizaría la asignatura), sin embargo, no hallamos variaciones significativas en este sentido.

Tomando a la sub población de estudiantes que trabaja, el 71% considera que las tareas que desempeña se vinculan con la carrera que están estudiando. Entonces, nos resultó interesante analizar diferencias entre éstos y los que están a cargo de trabajos que no se vinculan con la carrera que cursan. Así, el Cuadro 4 muestra datos que permiten plantearnos nuevos interrogantes.

Cuadro 4. Importancia asignada a la metodología según si el trabajo se relaciona con la Carrera que cursa. Porcentajes.

Importancia asignada a la metodología	Trabajo se relaciona con la carrera que cursa		Total
	Si	No	
No sabe	0.6	0.0	0.9
Baja importancia	0.6	5.9	2.2
Mediana importancia	59.9	45.1	56.5
Alta importancia	38.9	49.0	40.4
Total	100	100	100.0

Fuente: Elaboración propia

Aquellos que actualmente están desarrollando tareas vinculadas con su Carrera son los que más se acercan a la situación laboral que tendrán a cargo luego de graduarse. En ese sentido, son los que podrían tener más elementos para considerar la relevancia (o irrelevancia) de la metodología. Este grupo, al valorar menos la metodología, nos lleva a pensar sobre la necesidad de indagar en el perfil profesional que las empresas demandan. Tal vez, las competencias que se piden a los profesionales de las ciencias económicas no se relacionan con las que nuestra asignatura trata de enseñar. Es posible que se busque sólo una racionalidad instrumental que, de algún modo, deja afuera todas las consideraciones que sostenemos como relevantes en tanto proceso lógico y dialéctico.

En cuanto a las motivaciones que genera la asignatura, decidimos re agrupar las diversas categorías incluidas en el instrumento en tres valores:

- 1) Motivos referidos a un uso evaluativo / contemplativo de la metodología (incluye evaluar calidad de proveedores de investigaciones de mercado, de informes que le son presentados, de información publicada en los medios y como cultura o formación general)
- 2) Motivos referidos a un uso activo / productor de la metodología (incluye elaborar el trabajo final de carrera, hacer un postgrado, hacer estudios y mediciones internas en la empresa).
- 3) Ambos motivos.

Al analizar esta variable no encontramos datos significativos, tal como se muestra en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Motivaciones agrupadas según momento de toma de datos

Motivaciones	Punto de toma de datos		
	Inicio de cuatrimestre	Fin de cuatrimestre	Total
Uso evaluativo / contemplativo	8.5	6.2	7.7
Ambos usos	79.7	77.9	79.0
Uso activo / productivo	11.8	15.9	13.3
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia

Si bien hay una diferencia en el fin de cuatrimestre que incrementa el uso activo / productivo, no es significativa.

Más allá de no registrarse diferencias entre los dos momentos de la toma, es notable el peso que tiene la motivación referida a los dos usos de la metodología.

A partir de estos datos, re trabajaremos esta variable para los nuevos relevamientos a los efectos de indagar en precisiones que nos permitan discriminaciones más relevantes.

El modo en que se modificó la percepción de la materia entre la primera y la segunda toma se explicita en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Modo en que se modificó la percepción de la materia. Porcentajes.

Se modificó positivamente	76.0
No se modificó	24.0
Se modificó negativamente	0.0
Total	100.0

Fuente: Elaboración propia

Las Carreras agrupadas en el Cuadro 7 muestran una diferencia que, si bien no es significativa como la del Cuadro 2, muestra la consistencia de los datos.

Cuadro 7. Modo en que se modificó la percepción de la materia según Carreras agrupadas

Modo en que se modificó la percepción	Carreras agrupadas		Total
	Economía y RRHH	Contador y Administración	
Se modificó positivamente	83.3	72.2	75.9
No se modificó	16.7	27.8	24.1
Se modificó negativamente	0.0	0.0	0.0
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia

DISCUSION

El análisis de los datos nos permitió dejar de lado algunas prenociones que teníamos prácticamente naturalizadas.

Un aspecto a considerar es el de las competencias que evaluamos, desde la cátedra, como significativas para ser enseñadas. Ellas pueden no corresponderse con lo que demanda el mercado de profesionales de las ciencias económicas, sin embargo, también es posible que los estudiantes

requieran de un tiempo para reconocer o reconstruir el camino que recorrieron durante la cursada y poder, entonces, rescatar o identificar aquellas herramientas, procedimientos y competencias en el hacer y el pensar que tratamos de poner en juego cada cuatrimestre.

La coexistencia en el aula de alumnos que provienen de Carreras que han mostrado algunas diferencias en relación a la materia puede ser una fortaleza que tendremos que tomar en cuenta para que en el propio desarrollo de las clases se puedan poner en evidencia, de modo que esa diversidad se complemente, por ejemplo, en la formación de los grupos de trabajo en el aula de los que surge el Proyecto que se elabora a lo largo de la cursada.

Entonces, el guión que nos ayudará a narrar nuestra propuesta como cátedra no incluirá una oferta de acciones destinadas a la motivación intrínseca sino a enfatizar los elementos que pueden aportar a un mejor desempeño profesional, haciendo énfasis en que así como producir conocimiento implica un proceso no lineal, la posibilidad de apreciar para qué se estudia (y aprende) metodología no será inmediata ni se dará durante la cursada. Por el contrario, provendrá cuando los contenidos y competencias adquiridas se re signifiquen ante las necesidades profesionales de ponerlas en acto.

El contexto en el que seguiremos dictando la materia reivindicará, cuando tomemos la palabra, el saber *qué hacer* (en nuestro caso concreto un Proyecto de Investigación o Intervención profesional), el saber *cómo hacerlo* (aquí no introduciremos cambios sustanciales puesto que se trata del desarrollo de los contenidos básicos de la materia que, además, están contemplados en los contenidos mínimos que exigen las cuatro Carreras y, especialmente, saber *para qué* hacemos).

Este último punto, luego de las reflexiones a las que nos llevaron los datos, nos hará puntualizar, en nuestro guión, los aspectos instrumentales de la materia que, de hecho, es procedimental, pero a la vez reforzando la totalidad de un procedimiento cuya lógica va más allá de la elaboración de un instrumento que recolecte datos. La formación de un profesional que pueda problematizar y hallar respuestas a problemas técnicos para los cuales no existen manuales es parte de la responsabilidad y desafío para una materia como metodología de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Fernández, L. (1994). Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

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

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1997) *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata

Perrenoud, P. (2008) Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1 “Formación centrada en competencias (II)” Consultado el 20/5/11 en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Rinaudo, M. C., Chiecher, A., Donolo, D. (2003 Junio). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología* 19 (1), 107-119.

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

Walters, CH. y Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.

¹ Agradecemos a las alumnas de la Carrera de Sociología de UCES, Paula Cubito y Lucía Dellea que colaboraron con la carga y cruce de datos.

² El equipo docente dicta Metodología de la Investigación Social en las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)

³ Solemos plantear a los alumnos la paradoja de contar, por un lado, con centenares de libros de texto que tratan de enseñar metodología y, por el otro, con la dificultad (casi imposibilidad) de aprender esta asignatura sólo leyendo lo que se explicita aun de manera muy didáctica.

⁴ Somos 12 docentes entre Titular, Adjuntos, JTPs y Ayudantes.

⁵ A los efectos de la presentación de los resultados para esta ponencia, contamos con la primera y segunda toma del segundo cuatrimestre 2010 y sólo con la primera toma del primer cuatrimestre 2011.

⁶ Seguiremos aplicando el instrumento, con las reformulaciones que acordemos, en sucesivos cuatrimestres.

⁷ La variable *importancia asignada a la metodología* se la incluyó en el instrumento como intervalar (valores de 1 a 10 que se agruparon en tres tramos para recategorizarla como variable ordinal).