

IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de Investigación en Ciencias Sociales

Autora: Adela Britos UNCUYO Mendoza Argentina britosadela@gmail.com

Mesa 5 Problemas de enseñanza-aprendizaje de la metodología en el grado y posgrado universitario

Tema: Las estrategias didácticas, los obstáculos y desafíos que enfrentan los docentes de Metodología de la Investigación Sociales, desde una perspectiva liberadora.

Una primera aproximación al análisis de los papers presentados por las Universidades Argentinas: UBA; UNLP; UNCUYO; UNER; UNLU Y UNNEUQUÉN, a los tres Encuentros Latinoamericanos de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales.

Introducción

La enseñanza de la metodología de la investigación en las ciencias sociales atraviesa al grado y al posgrado, requiere: capacitación y reflexión de quienes realizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta problemática no se veía como tal, en los primeros años del surgimiento de las carreras de Ciencias Sociales, dado que todavía había predominio, en este campo del saber, del método hipotético deductivo propio de las ciencias duras. En los años 70 empieza a cuestionarse qué, cómo, desde dónde se produce el conocimiento de los problemas sociales. Aportes de Khunt, Bourdieu y la Escuela de Frankfurt, el resurgir de los trabajos de la Escuela de Chicago, permiten el emerger de diferentes posturas y se toma conocimiento de los obstáculos y limitaciones, tanto para los trabajos de investigación como para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Metodología .

La afirmación anterior evidencia un supuesto que subyace a toda la investigación, el cual relaciona el proceso de enseñanza aprendizaje de la metodología de la investigación, sobre todo en Ciencias Sociales, con el contexto de desarrollo del conocimiento científico en general y de las Ciencias Sociales en particular.

Otro aspecto a desarrollar desde la teoría, está relacionado con la formación pedagógico-didáctica de los docentes universitarios, que se ha puesto en evidencia en todos los niveles del sistema educativo en los últimos años. Los nuevos desafíos que se les presentan a los docentes hacen necesaria su capacitación en forma permanente, tanto en las estrategias

pedagógicas que emplean los profesores universitarios, como en sus competencias para convertirse en investigadores, característica propia del ámbito universitario.

Nos proponemos estudiar y explicitar aspectos fundamentales del proceso de enseñanza – aprendizaje que aplican los docentes de esta área disciplinar; la formación didáctica y metodológica de los mismos; los modelos o las estrategias utilizadas para la formación de los futuros investigadores.

Objetivo General: Conocer y comprender la relación entre la trayectoria pedagógica y de investigación de los docentes y las acciones de reflexión e investigación, que aplican en su práctica de enseñanza-aprendizaje. Identificar los obstáculos y los desafíos actuales para lograr, en futuros investigadores una formación desde una perspectiva liberadora.

Como Fuente de información, se utilizan los papers presentados a los III Encuentros Latinoamericanos de Metodología de la Investigación; 2008, 2010 y 2012, por los docentes que enseñan Metodología de la Investigación Social en el grado y en posgrado de carreras de Ciencias Sociales, Universidades de Argentina: (UBA, UNLP, UNCUYO, UNER, UNLU, y UNNeuquén). En todos los Encuentros realizados se presentan trabajos y propuestas a una de las mesas referidas a: Problemas de la enseñanza de la Metodología en el grado y posgrado universitario. Desafíos en la enseñanza de la práctica de la investigación científica en Ciencias Sociales en el grado universitario-.

Tanto las estrategias didácticas, como las prácticas empleadas por los docentes, en el grado como en los posgrados, enfrentan numerosos obstáculos que limitan la reflexión liberadora.

La Metodología adecuada con las preguntas de investigación, nuestro objeto de estudio, son las estrategias cualitativas, las técnicas se corresponden con:

- el Análisis del Discurso y la Hermeneútica como disciplina que se ocupa de la interpretación de un texto.
- Estudios de casos para realizar comparaciones entre: universidades y facultades.

El desarrollo y modificaciones de las Ciencia Sociales y las características del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los debates que se presentan, en el entramado del conocimiento científico como en la enseñanza de la metodología de la investigación, evidencian en su desarrollo, cómo se

han ido dando las modificaciones en la concepción tanto de la estructura del pensamiento científico, de acuerdo a las transformaciones que van experimentando los fenómenos sociales, como en los procedimientos metodológicos y técnicos para su abordaje.

Piovani en el capítulo 2 “ Los debates metodológicos contemporáneos”: señala que los mismos se centraron en el siglo XX en los conceptos de cualidad y cantidad, los cuales tienen como tributarios las discusiones en la filosofía y la metodología de la teoría social del siglo XIX en los clásicos: Durkheim, Weber y Marx. Asimismo estas controversias se estructuraban alrededor de las relaciones entre individuo y sociedad, aspectos que aparecían como identidades separadas e irreconciliables. Supuestos ontológicos acerca de cómo es la realidad y por lo tanto cómo podemos conocerla, aspectos centrales para su abordaje y que van a condicionar el proceso de enseñanza aprendizaje metodológico, dando lugar a debates epistemológicos sobre el estatuto científico de las ciencias sociales y los procedimientos metodológicos para producir y validar el conocimiento científico(Piovani y otros,11).

También a principios del siglo XX aparecen algunas posiciones similares conocidas como neopositivistas entre los que se destacará Popper con el falsacionismo y sus criterios de demarcación para diferenciar el conocimiento científico de otras formas de saberes. Si bien advierte sobre algunas características del conocimiento científico no logra salir del predominio del método hipotético-deductivo y su consagración como única vía de producción de conocimiento. Todas las universidades de EE.UU. y Latinoamericanas e incluso la Facultad Latinoamericana de Sociología FLACSO, influenciadas por esta fuerte corriente epistemológica que sustenta las metodologías centradas en la medición de los fenómenos estudiados, la incorporan en sus programas de estudio y formación de investigadores. Los manuales y los textos que se consultaban adoptaban, acriticamente, este monismo metodológico. Generalmente los cursos de metodología de las ciencias sociales eran más que procedimientos metodológicos, cursos de estadística, la que se aplicaba a problemas sociales.

1 – Relación entre la concepción epistemológica de las Ciencias Sociales y la estrategia de enseñanza-aprendizaje

Fuertemente influenciado por el modelo hipotético-deductivo. Enseñar metodología era presentarle a los alumnos lo que dijeron Lazarsfeld, Hernández Sampieri, Ruiz Olabuénaga, Taylor y Bogdan y otros autores clásicos reconocidos en las aulas de las universidades

Siguiendo a Imbernón (1998,36) todo modelo o estrategia de enseñanza aprendizaje tiene supuestos explícitos o no, que orientan y determina las prácticas pedagógicas. Los supuestos que subyacen a esta primera concepción dan fundamento a uno de los modelos muy empleados durante gran parte del siglo XX tal el modelo clásico o tradicional en el que el conocimiento es considerado como único, universal, ahistórico que de acuerdo a R y Rivero(1998) responde a concepciones epistemológicas absolutistas, racionalistas donde el saber es predominio del profesor y el alumno, cuyo significado, sin luz, debe apropiarse enciclopédicamente de los saberes. Dentro de esta época y como tributario del avance del industrialismo y de los acontecimientos bélicos del siglo XX se modifican los procedimientos científicos, tecnológicos que repercuten así mismo en los procesos de enseñanza aprendizaje dando lugar al surgimiento de un modelo conocido como técnico-racional . Tampoco se cuestionaba ni era necesario explicitar los supuestos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, era el modelo que garantizaba la validez y confiabilidad del conocimiento alcanzado: “... el modelo pedagógico es una actividad rigurosa como ciencia aplicada que garantiza el proceso de aprendizaje. Centrado en el protagonismo del profesor manejando tanto las teorías como los procesos metodológicos de abordaje de los fenómenos a estudiar, el conocimiento es la suma de los conocimientos anteriores” .(Perez Gómez ;1992)

Si a estas condiciones se agrega la escasa o nula formación pedagógica, de los docentes, lo que atentaba la capacidad de transmitirle a los alumnos que la investigación es un proceso artesanal y no un simple recetario que se sigue taxativamente, tal como lo expresa Omar Barriga cuando se plantea: “¿cuál es el objetivo pedagógico de enseñar metodología?, ¿cómo enseñar desarrollar en los alumnos, la formación metodológica? (Barriga, 2004)

2 – Nuevos cuestionamientos- Nuevas perspectiva. Las concepciones paradigmáticas.

Será alrededor de los años 60 y más explícitamente en los 70 cuando empieza a cuestionarse qué, cómo, desde dónde se produce el conocimiento de los problemas sociales. Los aportes de Khun, Bourdieu y la Escuela de Frankfurt, como así mismo el resurgir de los trabajos de la Escuela de Chicago, hacen emerger las diferentes posturas y se toma conocimiento de los obstáculos y limitaciones, tanto para el desarrollo de los trabajos de investigación como para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Metodología de la

Investigación Social. Se comienza a cuestionar fuertemente la aplicación de un solo paradigma, término empleado por Khun, que si bien no está muy preciso en su utilización, va a ser tomado por la comunidad científica como elemento fundamental y decisivo al momento de realizar actividad científica.

El concepto de paradigma en general, se refiere a las diferentes concepciones Epistemológicas y Ontológicas sobre la naturaleza de los objetos o fenómenos a estudiar, lo que condiciona todo el procedimiento metodológico a emplear. El adoptar una posición paradigmática, tal como el paradigma mencionado anteriormente el Positivista, en el campo de las Ciencias Sociales, limita, parcializa los alcances del conocimiento obtenido. Emerge la necesidad de tener en cuenta otras posiciones o paradigmas que complementan, profundizan o amplían los conocimientos logrados, se comienza a hablar de la coexistencia de paradigmas y de triangulación.

Las particularidades epistemológicas derivadas de las respuestas planteadas a las siguientes preguntas: ¿cuál es la concepción de realidad que asumen unos y otros enfoques?, ¿cómo se concibe y se establece la relación entre el investigador y la realidad que investiga?, ¿cuáles son los procesos, estrategias y medios que el investigador utiliza para construir conocimiento sobre la realidad humana que investiga? han configurado los diferentes paradigmas de investigación social: Positivista y Postpositivista, (correspondientes a los enfoques, predominantemente, cuantitativos); Constructivista y Dialógico (correspondientes a los enfoques, predominantemente cualitativos) respectivamente y Crítico Social, situado históricamente y empleando multimétodos.

- **Resurgimiento de la investigación cualitativa: sus aportes al proceso pedagógico-didáctico.**

Con el resurgir de la Escuela de Chicago y la investigación cualitativa, el reconocimiento de su cientificidad, va a proveer de varias alternativas de técnicas, que constituyen una familia de opciones metodológicas, que tienen algunos elementos en común, pero que simultáneamente muestran numerosas particularidades en su interior. Hay que resaltar la gran heterogeneidad en las técnicas de este enfoque, lo que permite específicamente situarlas como métodos o simplemente como técnicas de investigación. Así mismo va a

ser decisiva su incorporación en la práctica didáctica, lo que va a dar surgimiento a nuevas concepciones, modelos y estrategias didácticas

- **La investigación-acción, dentro de la perspectiva cualitativa**

Dentro de esta época y coincidiendo con estas nuevas perspectivas paradigmáticas, es conveniente desarrollar una de las varias perspectivas incluidas dentro de la visión cualitativa, la investigación acción-participativa, la cual va a tener una gran aplicación y preferencias como técnica de investigación y como proceso pedagógico-didáctico, en la Educación, sobre todo en Latinoamérica.

En América Latina recibe un impulso decisivo en la década de los sesenta. Paulo Freire desarrolla la concepción de la educación popular, que se basa en conceptos de la perspectiva participativa y de compromiso con los sectores populares en las ciencias sociales. Orlando Fals Borda llevó esta forma de investigación participativa a los diferentes niveles de la intervención social. El objetivo era que las bases populares y los profesionales intervengan desde el inicio hasta los resultados alcanzados. El Simposio Mundial sobre Crítica y Política en Ciencias Sociales de Cartagena, Colombia, realizado en 1977, es el punto de partida para su lanzamiento a nivel mundial.

La irrupción del sujeto implicado en el proceso de investigación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad se discuten nuevas corrientes dentro de esta perspectiva de la implicación del sujeto y el objeto, en el proceso del conocimiento tales como la de los chilenos Maturana y Varela

Así mismo dentro de estas posiciones no podemos dejar de mencionar a Edgar Morin con su teoría de la complejidad que también contribuye ampliamente a sustentar no sólo la implicación del sujeto y objeto sino que también hace incapié en el lenguaje, que ya la escuela de Frankfurt con Habermas habían señalado como elemento sustancial del proceso de comprensión e interpretación de los fenómenos estudiados.

Dentro de estas posturas teóricas y epistemológicas, emergen orientaciones pedagógico didácticas que tratan de incorporar estas nuevas concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje considerando el papel activo del sujeto que aprende, su participación en dicho proceso de construcción del conocimiento. Lo cual lleva a repensar

en otra concepción de educación y de universidad, es decir obtener cabezas activas, capaces de preguntarse, de dudar, de revisar el conocimiento considerado importante, de problematizar; en definitiva, crear mentes bien puestas implicaría fomentar un principio auto-reflexivo de la construcción del conocimiento, que sería también un principio autocrítico y meta-aprendiente.

El socio-construccionismo

Esta posición epistemológica podemos ubicarla dentro de las corrientes cualitativas de Investigación, por lo tanto presenta las características propias del paradigma respectivo. Tomando como base lo anterior, cuando nos planteamos actividades de enseñanza/aprendizaje desde el enfoque socioconstruccionista lo que se busca es considerar que, la realidad es socialmente construida, las estrategias están relacionadas con la idea de que los estudiantes deberán ir formando su conocimiento de investigación con base a sus experiencias cotidianas con su docente, sus compañeros y con las personas con las cuales realice sus investigaciones, y no, con base a un manual que le indique el “verdadero camino”. Ibañez (2001) señala, por “realidad”, los estudiantes construirán sus estudios de acuerdo a sus intereses, conocimientos, creencias, experiencias, miedos y su interacción con los otros observados y con los otros pares que forman parte de su entorno investigativo.

La epistemología crítica y los modelos didácticos críticos.

Frente al pensamiento tradicional de las lógicas causales y las determinaciones construidas, aparece la *epistemología crítica* que es una corriente de pensamiento que coloca al sujeto en su devenir histórico. Comprende al sujeto en su tránsito histórico, en un tiempo que es su tiempo, que desborda los límites de lo teórico, cuya función gnoseológica radica en su capacidad de explicar un sentido de época, donde los parámetros de espacio y tiempo con los que nos acostumbramos a pensar la realidad han dado un vuelco.

“La *epistemología crítica*, parte de una racionalidad constituida desde lo complejo, que no es una racionalidad nueva, ya que tiene sus raíces dentro de una corriente de pensamiento crítico donde filósofos y pensadores que desde Marx, Gramsci, Ernst Bloch, Theodor Adorno, Alfred Schütz, George Gurvitch, hasta Boaventura de Sousa y Pablo González Casanova, entre otros, se han cuestionado en su momento las categorías lógicas y los conceptos con los cuales pensamos el mundo, no como mera reflexión contemplativa, sino desde la comprensión de una totalidad conectada con sus propias circunstancias,

comprensión capaz de reconocer las dinámicas de cada articulación en esa totalidad que se busca explicar, capaz de reconocer y explicar las posibilidades que contiene” (Elías y Carranza,2012).

Desde la época de los setenta esta Epistemología Crítica cobró gran impulso haciendo emerger la resignificación del pensamiento social en todo el mundo, pero sobre todo en teóricos y epistemólogos latinoamericanos. Una de las corrientes en la que se destaca el chileno Hugo Zemelman que enfatiza el esfuerzo epistémico donde lo teórico y metodológico se construye desde una perspectiva reconstructivista, mientras por otro lado proponen la corriente denominada de la colonialidad del poder entre los autores están Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Enrique Dussel. Otros pensadores que han trabajado en ambas corrientes tal como: Immanuel Wallerstein, Pablo González Casanova y Boaventura de Sousa Santos. La epistemología crítica pone en cuestión no sólo los supuestos de las Ciencias Sociales sino también los supuestos de las ciencias naturales y exactas.

Se afirma la necesidad de la reflexión epistemológica dentro de las indeterminaciones espacio-temporales para abordar fenómenos en formación, en los cuales la complejidad de los elementos implicados no se pueden conocer con precisión. En donde la realidad es pensada como totalidad cuyas características son la apertura, la complejidad y la multidimensionalidad. Por lo tanto el objeto de estudio no puede determinarse ni delimitarse previamente desde una concepción teórica sino que se abre a diferentes posibilidades teóricas y metodológicas

La reflexión epistemológica y la auto-reflexión como categorías centrales del proceso de investigación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva liberadora.

Nuestro objeto de estudio es muy complejo, dado que está atravesado por múltiples determinaciones y enfrentando diferentes situaciones que debe resolver y para las que debe estar formado sobre todo en su capacidad de reflexión, investigación e innovación

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. Según E.

Díaz, (2003) señala: “ las dificultades que se presentan en el aprendizaje del conocimiento científico a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo. Por eso una de las vías de acceso al problema complejo de la enseñanza del conocimiento científico y de la formación de competencias científicas es la epistemología misma, ya que su abordaje provee nuevos recursos teóricos que permiten una reinterpretación del sentido de los inconvenientes en la formación. La postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas”.

La posición epistemológica es decisiva en: la construcción del conocimiento científico en general y fundamental de explicitar en la elaboración del conocimiento en las Ciencias Sociales al igual que los abordajes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo lo expresado por Rivas (1996) se ha privilegiado por mucho tiempo, tanto en la investigación como en los modelos didácticos, a lo tradicional y técnico, sin darle importancia a lo epistemológico, utilizando las categorías de análisis indistintamente para cualquier disciplina (Britos,1980). Hoy hay una mayor preocupación por orientarse no sólo hacia otros procesos con fundamentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, teóricos y metodológicos, que contemplen prácticas pedagógicas que privilegien la acción constructiva del conocimiento en donde el rol del docente, del alumnos y de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso los contenidos curriculares se orienten hacia la modificación, la transformación y el cambio de todo el proceso didáctico.

Análisis de la información

La fuente de información sobre la que se trabaja y se realizan los análisis son los paper elaborados y presentados a los tres Encuentros Latinoamericanos de Metodología de las Ciencias Sociales. Tales oportunidades son excelentes ocasiones en las que se discuten, se actualizan y se reflexiona sobre la epistemología y la metodología de las Ciencias Sociales, tanto de los avances teóricos-empíricos, como sobre todo las problemáticas de la enseñanza y de la formación en investigación, en los diferentes niveles académicos de las carreras que se incluyen en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Cuadro comparativo y de características generales. (ANEXO 1)

En el cuadro que elaboramos, (ver anexo 1) figuran las diferentes Universidades que participaron de los tres eventos desarrollados hasta el presente trabajo.

Las características incorporadas a dicho cuadro, nos permitirán posteriormente realizar la interpretación relacionada con el contexto, establecer posibles relaciones a fin de hacer emerger algunas hipótesis que ayuden a interpretar los resultados obtenidos e ir configurando un argumento que nos aproxime a la construcción de significados relacionados con nuestros objetivos.

- Las Universidades y las Facultades Argentinas, implicadas en la Investigación en Ciencias Sociales, que estuvieron representadas en los encuentros, presentan diferentes trayectorias: en cuanto al tiempo desde cuándo se iniciaron las carreras de Ciencias Sociales, la UBA, Córdoba y La Plata son las primeras en incorporar las Ciencias Sociales; por la cantidad de Institutos de Investigación como del plantel de investigadores que poseen. Luego la UNCUYO de mediados de siglo XX y a fines del mismo surgen carreras en universidades muy jóvenes, como la de Villa María y de Luján. Son todas del ámbito de gestión pública. (cuadro 1 columna 2)

Quiénes son los docentes, tiempo de su trayectoria como docentes de la materia, formación en investigación.

- Dentro de estas Unidades académicas, los profesionales que se ocupan del área de la enseñanza y de la investigación en C. S. en general, presentan un perfil acorde con las demandas, que requieren de una sólida formación en investigación como así mismo de ser categorizados como investigador/ras por el sistema de Incentivos a la investigación. A su vez, los docentes, tienen en muchos casos varios años de trayectoria en la docencia específica y en sus respectivas líneas o temáticas propias de investigación, todo lo cual es desarrollado simultáneamente: la investigación de sus propias temáticas, las de tipo pedagógico-didáctica que desarrollan como una reflexión sobre sus prácticas docentes, a fin de detectar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje. (cuadro1 columnas 14 y 15)
- Es conveniente destacar que la variedad de materias que están implicadas dentro de las Ciencias Sociales en las que se desarrollan actividades de docencia en Metodología de la Investigación, exige por un lado cualidades personales por parte del docente y por otro variedad de recursos pedagógico-didácticos adecuados a cada

disciplina teórica y sobre todo en relación a los respectivos campos de aplicación empírica.(cuadro1 columna 3)

- En general las asignaturas son desarrolladas por un equipo de docentes, donde la Profesora Titular y en algunos casos todo el equipo de la cátedra, tienen una trayectoria bastante larga, alrededor de los 20 años, en la docencia de la Materia y en la investigación. En cambio el equipo de adjuntos/as , jefes/as de Trabajos Prácticos son generalmente jóvenes que se inician en la carrera docente y de investigación.

- En algunos casos las docentes actuales se incorporaron a la cátedra siendo aún alumnas colaborando en diferentes actividades: búsqueda de bibliografía y fichaje; control y asesoramiento de los trabajos prácticos, relevamientos de las dificultades de los alumnos. Es decir que realizaron su propia experiencia y recorrido como docentes de Metodología y como investigadores/ras de sus temáticas respectivas.

- El nivel académico alcanzado por varios de los docentes titulares es el de DR./ Dras. Tanto en Ciencias Sociales como en Derecho. En la Facultad de Derecho de la UBA como en la de La Plata los profesores/ras titulares son Doctores en Ciencias Jurídicas y Sociales, directoras de Maestría y de la Especialización en Violencia Institucional.

- En la mayoría de las otras cátedras de las diferentes universidades y Facultades el grado alcanzado por los titulares y algunos adjuntos, es el de Magister.

Para contribuir a la descripción del presente objetivo es apropiado citar textualmente los aportes desde uno de los trabajos analizados:”... la materia propone a los alumnos la realización de un ejercicio de campo al que llamamos “trabajo en terreno”. .. ”A través de esa experiencia y de la toma de contacto con la “cocina de investigación” que ejercen investigadores formados que cumplen funciones docentes en la cátedra, se aspira a que los alumnos logren tener una aproximación a la naturaleza del “oficio” del investigador”. (Sirven,M.T. 2010).

- En ningún trabajo se explicita, si los docentes han realizado especialización en docencia universitaria, no obstante es evidente la preocupación, en todos los casos analizados, por los aspectos didácticos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- En su mayoría dan mucha importancia a la articulación docencia-investigación, en todos los papers, los docentes, reflexionan sobre su propia práctica, realizan en forma permanente consultas a los alumnos/nas sobre la materia, las actividades didácticas realizadas y los conocimientos alcanzados.

- No se evidencia que se estimule y promueva, en los alumnos, la reflexión epistemológica y la auto-reflexión sobre los diferentes aspectos personales, profesionales y/o éticos implicados en la investigación. .

Otros aspectos que contribuyen al logro de una mejor formación en investigación.

- Todos los docentes autores de los paper expuestos en los tres Encuentros, son categorizados como investigadores/ras, con distintos niveles de grado y por diferentes instituciones. Algunos por el Conicet y la mayoría por la Comisión Nacional de Categorización del Ministerio de Educación de la Nación.
- Todos poseen algún posgrado, es decir son Magister o Doctores los que acredita conocimientos en investigación.
- Aunque no es lo mismo enseñar a investigar que hacer investigación. Formar y desarrollar el hábito investigador, requiere poseer o adquirir determinados conocimientos y competencias:
 - conocimientos didáctico-pedagógicos generales y específicos o el manejo apropiado de estrategias pedagógico-didácticas adecuadas a las características, tanto de la materia, como para tener en cuenta los participantes de cada cohorte y los requerimientos y demandas socio-culturales del momento histórico .
 - Amplitud de criterios y habitus investigador para adecuarse a los cambios que cada momento y situación demanden.
 - y sobre todo gran experiencia como investigador/ra para poder transmitir oportunas orientaciones teórico-empíricas y promover la reflexión epistemológica, la toma de decisiones coherentes, liberadoras.

El nivel de ubicación y la duración de las cátedras. Las Prácticas Aplicadas por los docentes. Los conocimientos previos teóricos disciplinares y metodológicos.

- La mayoría de las cátedras de Metodología de la Investigación, están en el nivel del grado. En este nivel casi todas tienen una duración cuatrimestral, excepto la de Trabajo Social de La Plata que es anual.
- La asignatura que analizamos se imparte en los primeros cursos referidos a la temática de las carreras incluidas en las Facultades de Ciencias Sociales.

- Algunos de los docentes pertenecen al nivel de grado y a posgrado, solamente un docente-ponente, trabaja exclusivamente el nivel de posgrado. En las Facultades de Derecho de la UBA como de La Plata, la Universidad de Entre Ríos, la cátedra y los docentes se desempeñan en ambos niveles: grado y posgrado. Los cursos en general tienen una duración cuatrimestral o de corto tiempo, solo cuatro encuentros en el caso de la privada Siglo XXI. Excepto en La Plata en la carrera de Trabajo Social que es anual. (cuadro 1 columnas 4 y5)
- En las columnas 6, 7 y 8 del cuadro 1 se registra, la ubicación de la cátedra en relación con otras materias metodológicas y cuyos conocimientos son utilizados como insumos. En la mayoría de las carreras los alumnos llegan al cursado de las metodologías con conocimientos previos teórico-disciplinares. En cambio solamente en la carreras de la UBA, La Plata, UNCUYO, UNER y LUJAN los conocimientos previos son de tipo teórico-disciplinares y también metodológicos, dado que, si bien estos últimos, alcanzan diferentes niveles de desarrollo, proveen a los cursantes elementos relacionados con el proceso de investigación.
- Es muy notable, al observar la información de estas columnas, la relación que ya se puede visualizar entre el nivel de grado, la existencia y utilización de conocimientos previos metodológicos.
- No ocurre lo mismo en los posgrados, donde según los datos no se registran conocimientos previos metodológicos o cátedras específicas. Lo cual es muy evidente cuando los maestrandos o doctorandos tienen que realizar sus tesis de posgrado.(Britos, A. 2010)-.
- En la columna 8 la categoría: continúa, se refiere tanto a la continuidad en la formación metodológica como a la realización del trabajo final de tesis. Son las mismas universidades mencionadas más arriba las que desarrollan mayor formación en investigación con materias que extienden los conocimientos metodológicos a otros paradigmas o estrategias, generalmente las cualitativas incorporando software apropiados para análisis de datos.
- En todos los trabajos presentados se explicitan las estrategias didácticas empleadas, a partir de las cuales trataremos de identificar algunos rasgos que sean propios de algunos de los modelos didácticos.
- En las columnas 11 y 12 se consignan algunas de las estrategias empleadas por los docentes predominando la modalidad de trabajo en grupos de alumnos con

múltiples actividades. En cuanto a la realización de trabajos de campo son pocas y variadas las experiencias empíricas. Hay trabajos prácticos pero generalmente en el aula: lectura de investigaciones; análisis de datos secundarios, relevamientos en el aula luego analizados por los alumnos

Objetivos propuestos por la materia: (cuadro1 columna9)La explicitación de los objetivos permite conocer qué se espera obtener con los contenidos a desarrollar y el para qué se enseña la Metodología de la Investigación:

- completar la curricula,
- producir algún conocimiento apropiado al oficio profesional,
- desarrollar competencias que permitan al discente aprender en forma autónoma o para reflexionar y transformar su realidad.
- Es interesante desatacar algunos objetivos claramente expresados, que manifiestan posturas más críticas o más reflexivas intentado plantear problemas de investigación situados y comprometidos. (concebida como un “oficio” basado en competencias que exceden el saber metodológico formalizado) (Piovani *et al*, 2012).
- En general los objetivos perseguidos con la formación en Metodología de la Investigación, según lo expresado en los trabajos presentados, están referidos a proporcionar conocimientos básicos sobre qué es investigar, qué es investigación científica, desarrollar aptitudes y habilidades para la investigación.
- Hay otros docentes que expresan y destacan la importancia de la investigación, sobre todo para los Sociólogos y así colocan como objetivo de sus materias la aplicación posterior de estos conocimientos en la vida profesional.
- Otro objetivo más precisamente expresados es la de lograr elaborar proyectos de investigación, que si bien incluye el desarrollo de los componentes según la estrategia, persigue la formación teniendo en cuenta las necesidades posteriores: elaboración de proyecto de tesis y propuestas de trabajo profesional. Esto es muy evidente en las propuestas de la UNCUYO. Precisamente colocan al Proyecto como estrategia central del proceso de enseñanza aprendizaje (Reyes,A.2010 y 2011)
- Entre los objetivos propuestos por las asignaturas metodológicas analizadas tienden a presentar contenidos generales, a veces incluso con nivel introductorio, formulación de problemas de investigación, componentes conceptuales, elaboración de objetos de investigación,, lo que contrasta con la idea de que la formación metodológica se presupone, no sólo como práctica pedagógica sino como un instrumento valioso para desarrollos personales y profesionales posteriores.

Consideraciones como cierre provisorio: algunos de los avances logrados y primeras relaciones provisorias entre categorías emergentes. Reflexión de los obstáculos explícitos .

- Hay un gran acuerdo, en casi todos los y las docentes , en que el aprendizaje de la investigación solamente se logra en el hacer, no obstante la concretización de esta expresión presenta muchas alternativas de aplicación.
- En general podemos establecer una relación entre el interés de los participantes de los Encuentros generalmente docentes del nivel de grado, con varios años de docencia en Metodología de la Investigación y que evidencian clara preocupación por la formación de investigadores.
- También emerge de la lectura de los trabajos los escasos tiempos destinados al desarrollo de las cátedras generalmente cuatrimestres y en algunos casos pocos encuentros que afectan tanto la administración de contenidos teórico-empíricos específicos y mucho más al desarrollo de competencias o habilidades investigativas.
- Otro aspecto a destacar, en varios de los docentes, es la relacionada con la iniciación de los alumnos en la investigación científica, para lo cual realizan una introducción, en la que consultan los conocimientos previos: disciplinares, metodológicos o cotidianos a fin de ubicarlos en el proceso posterior para su formación en la materia.
- Es muy evidente el aislamiento de las materias metodológicas: su no integración con los otros contenidos tanto teórico-disciplinares como con otros directamente vinculados con la investigación, las estadísticos por un lado y con otras estrategias de metodológicas de abordaje, como lo cualitativo.
- Así mismo no se menciona la relación o la fundamentación epistemológica de las diferentes estrategias. Generalmente son materias que se dictan separadas y raramente se establecen, entre los docentes de dichos espacios, estrategias pedagógico-didácticas para integrar los conocimientos respectivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Barriga, O y Henríquez G. (2004) “Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social” En Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales N° 20 – Septiembre
- BRITOS, Adela. “Metodología y fetichismo”. Inédito. Trabajo elaborado para la Maestría de Economía Política UNAH C.A.
- Britos A. (2010). “Las carencias y las fracturas en la formación en investigación en los posgrados”. Ponencia presentada al II Encuentro de Metodología de investigación. Hermosillo, México
- Freire, Paulo (2006) “Pedagogía de la tolerancia”, México, CREFAL-FCE.

- Gómez Rojas, G.; De Sena, A.; Malegaríe., J. (2007). “Cuestiones metodológicas: una mirada de los alumnos”, ponencia presentada en XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Universidad de Guadalajara. CUCSH.
- Marcano, Noraida y William Reyes (2007) “ Categorías epistemológicas para el estudio los modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje” Multiciencias, Punto Fijo. Universidad de Zulia Venezuela
- Marradi, Alberto, Nelida Archenti y Juan Ignacio Piovani (2010);” Metodología de las ciencias sociales”; Cengage Learning; Buenos Aires.
- MEMORIAS del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) “Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales” Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas Manizales (Colombia), 30-31 de agosto y 1 de septiembre de 2012
- MEMORIAS del II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) “ CONTINUIDADES, RUPTURAS Y EMERGENCIAS DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA EN AMERICA LATINA” Hermosilla, Sonora (Méjico)16 y 17 de diciembre 2010.
- MEMORIAS del I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) “Cambios y continuidades sociales y políticas en la Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el cono cimiento social- La Plata Buenos Aires 10,11 t 12 de diciembre 2008.
- Reyes, Azucena. “La elaboración de proyectos de investigación n la práctica pedagógica de la enseñanza de la Metodología”. II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de Sonora Méjico, 2011
- Sirvent, M. (2003) “La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos”, en Cahiers des Amériques Latines N° 42, París, Iheal.
- Zemelman, Hugo (2005) “Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico”. México: Anthropos Editorial

ANEXO 1: UNIVERSIDADES ARGENTINAS QUE CONCURRIERON Y PRESENTARON TRABAJOS EN LOS TRES ENCUENTROS LATINOAMERICANOS DE METODLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Se incluye material empírico recolectado. Además se subrayan los aspectos relevantes en esos documentos y la posibilidad de recuperar de esos incidentes algunas categorías del intérprete que

colaboren en nutrir el campo temático y problemático: incidentes sensibles y posibles categorías emergentes.

País	Universidad	Región	Carrera C.S.		Otras carreras		
ARGENTINA			grado	posgrado	Docho.	Empres	
	UBA	Bs.As.	2		1		
	UNLP	La Plata	3		2		
	UNCUYO	Mendoza	4		1		
	UN ENTRE RÍOS	Entre Ríos	2				
	UN LUJÁN	Luján	1				
	UN NEUQUÉN	Neuquén	1				
	PRIVAD SIGLO XXI	BsAs.	1				
	VILLA MARÍA	Córdoba	1				
Total Universidades			8		15	1	3

1° Cuadro comparativo Características Generales

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Nro. lista	univ	facultad	nivel	duración	Prev Teoría	Prev Método	Conti Nua	Objetivos Materia	Cant Grupos	Tjo de Autono Camp	Investigación	Equipo docente		
3	UBA	Filosofía y Ciencias Educac.	Grado	cuatri	sí	sí		Trabajo de Campo y reflexión	s/d	Pequeños Grupos Supervisado	Inter ideas constructivas Colectiva	Desafíos didácticos Sí poste Rior alumnos	Invest. prin Copal y equi Aportes Nuevas cate gorias	
6	UBA	Derecho	Profesora C Jurid, posgrado	cuatri	sí	sí		Concimiento Básicos, habi Dades eva luar	cuatri alum nos		Poco intere Predomin profesio	Docente e investigad		
17	UBA	C.social	grado s/d		Sí	Sí tres Método logías	Sí varia	Concimiento Metodológ. Del sociológ	s/d	Individual Tjos práct	Reclamo Por más Práctica De invest,	Sí índice De afini Dad 70% Afinidad Metod alumnos	Inv.princi Y equipo El aprendi Zaje de la Metodología, Mirada des De los estud	
1	LA PLATA	Social y Educac	grado	Ampli Ación De tiempos	Sí	Sí varia Met I y Met II	Sí final	Conocimien To, aptitu Des y proye to		Grupos Supervi Sados, Labora Proyec.	Tjos Práct, e cos	Intercam Bio, dis cusión	Sí poste Rior alumnos	Dos docente S primero Alumnas. 2007 reflex lón sobre Dificultades
2	LA PLATA	Natural Les y Mu Seo Lic Antropo	grado	cuatri	sí	sí	Sí final	Conoc, habi Dades, prác Tica y campo	20	Coopera Cusión y product	Sí antro logos	Sí expec Tativas, meto dológicas alumnos	Docentes 20 ños enseñan Inv. Expectat. De alumnos	
9	LA PLATA LA PAMPA TUCUMAN MISIONES	Derecho	Grado Posg.	duración	Prev teo	metod	cont	Usos y sent Dos de EC en Revist cient Usos de datos Construi por otros	s/d en Revist cient Usos de datos Construi por otros	Conocer, ,revisión Rico, De méto Lectu Ra. Sa ber científic lógica	Tjo teos/d Rico, Lectu Ra. Sa ber científic lógica	Docente Teórico Problema Tizar entre Docentes y Alumnos.	Docentes Doctores e Invest. I y II Problemas de La enseñan Za metodo En Derecho Y falta de re	

														Flexión sobre Cómo invest
15	LA PLATA UBA Y LA PLATA	Derecho	Grado s/d posgrado		Si empim disciplin		conti	Modificar Modelo en señanza	s/d	Peque No gru po	Si ob Serv, en trevist	Por y Abogado aprender metodo	Para Enseñan Za aprendi zaje	Análiza la Como docen sexuales
18	LA PLATA	Sociología	Grado anual		Si epist emolog	Si Inv. II		Conocim, Aplicación profesional	s/d	Grupos discusión	Tjos Práctic Discus Ejercic instrum	Trabajo Practico Integrador	Si inicio Situación Académica, Expectat alumnos	Equipo Reflexión Como docen tes de la cátedra
4	UNCUYO	Todas	posgr cuatri		Sí teo	No siempre	T tesis	Elaborar Proyecto	20	Indiv y grupal	Tjo disci plinar	Elaborac. Proyecto De tesis	Carencias Adminst Metodol y Polit. Autoridades, tesistas	Docente e in vestigadora
8	UNCUYO	Sociología	grado cuatri		Si teor	Si bases Matemá estadíst	Sí cua Matemá Episte Y tesis	Elaborar Proyecto Estrategia aprendizaje	40	Sí	Sí biblio Gráfico, Informá Tico y campo		El papel del Proyecto en Aprendizaje Contenidos Alumnos y docentes	Equipo docente Investigad y colab Equipo de Investigación y Aprendizaje Contenidos Alumnos y docentes
16	UNCUYO	Educa Element	grado cuatri		Sí disci ps/d		Tesis final	Conocimie ntos	s/d	sí	Tjo disci plinar		Dificultades Tesis alum nos y docentes	Equipo docen tes investig y docentes
20	UNCUYO	Sociología	grado cuatri		Si teor	Si bases Matemá estadíst	Si cua Titat, Episte Molog tesis	Elaborar proyecto	Vari As Cohor tes	si	Sí biblio Gráfico, Informá Tico y campo		Invest. A Partr tjos alumnos	Equipo Docente e investigad
21	UNCUYO	Sociología	Grado cuatri		Si teor	Si bases Matemá estadíst	Si cua Titat, Episte Molog tesis	Elaborar Proyecto Postura crítica reflexión	40	Grupo y colectiva	Sí biblio Gráfico, Informá Tico y campo		Sí alumnos docentes	Equipo y doc Cente inves Tigadores.
5	UNER	Trab So Cial y C Polí	grado anual		Si teor	Sí meto Dológ 2° año	Tesis De gra do	Lograr atic us/d Lacion teó Rico-practi, Taller vivenc Cie la invest	s/d	Labor Grupal Tarea ex Tra aula	Tjo de campo		Propuesta De autoeva Luación de La cátedra. Identificar dificultades	Equipo do Cente inves Tigar desde La cátedra. La cátedra Identificar dificultades
22	UNER	Trab So cial	Grado Y posg Maes tria		Si disci plinares	si	Taller De tesis	Elaborar Diseños si Tuados y Comprome Tidos. Conoc Estrategias inves tjocampo	s/d	reflexión	no		Solamente Presenta Ción y reflex	Docente inv vestigadora
11	UNIV LUJAN	Ciencias Sociales Lic. Y Profeso Rado en Ciencias De la Educaç	grado Escas tiempo		discipli si		Si al Final Metod II	Identificar Componentes Investig, for mular proble Conceptuali Zar, utilizar Estadística.	s/d	Grupos De lectu Ra,aná Lisis y ex posición Datos secun	Tjo en El aula Anali Zan Datos secun		Investigación Datos gene Les y condctigadores Previos disci plinares	Docentes inves tigadores
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
7	UNIV CATÓL DE SALTA SEDE NEUQUÉ CÓRDOB	Psicoo logía	Tesis grado	s/d	s/d	s/d	Taller De tesis	Describir Temas,pers Pectiva epist	s/d	s/D	no	Dudas so Bre uso pardigra	Investigación Sobre cómo laboran Tesis final. Des Criptiva sin Terminar Cuaitativa De varias Cohortes de 2007 al2009	Docentes- Investigado- ras Des Criptiva sin Terminar Cuaitativa De varias Cohortes de 2007 al2009

19	EMPRESA RIAL S- GLO XX	Publicidad, Marketing, Comercialización, Diseño, Ingeniería, Gestión organizativa	grado	Taller Pocas horas	Sí disciplinares	-no	Tjo. Final de Graduación	Elaborar dejetos, formular Objetivos, Formade Abordaje.	Obs/d	Interacción con Estud.	Tjo en Aula, Esque Ma Con Ceptual			Equipo docente
12	VILLA MARÍA CORDOBA CEN CIA	Ciencias Sociales	grado	s/d	s/d	sí	s/d	Identificar Distancias y dificultades	s/d				Indagación Sobre distan Cias entre Comienzo y Final curso	Equipo docentes investigadores
Total	19 tjos													