

Construir el objeto: enseñar metodología desde la praxis investigativa¹ El caso de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en las carreras de Sociología y Ciencia Política de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego

Building the object: teaching methodology from research praxis standpoint The case of social science in research methodology in the National University of Tierra del Fuego

Mariano Hermida²; Ariel Farías³; Romina Gil⁴; Nadia Pessina⁵; Melisa Urdapilleta⁶

RESUMEN En el presente artículo describimos la dinámica de un proyecto de enseñanza-aprendizaje de la Metodología de Investigación en Ciencias Sociales que tomó como punto de partida la praxis investigativa. Para llevar adelante dicha tarea, desarrollamos un espacio de encuentro, bajo la modalidad de taller de lectura y escritura, compuesto por docentes y estudiantes. A partir de ese espacio produjimos narrativas que se analizaron junto a los programas, las planificaciones y las evaluaciones del grupo de cada cohorte. Y a través de un análisis cualitativo de dichos materiales, dimos cuenta de una serie de potencias de la propuesta pedagógica, a la vez que evidenciamos ciertas tensiones emergentes.

Palabras clave: Enseñanza de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales- Aprendizaje basado en la problematización-Habitus investigativo.

INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología convergen múltiples problemas provenientes de las prácticas y herramientas pedagógicas que se emplean en la construcción del objeto de conocimiento. En este sentido, resulta de suma importancia emprender una revisión de los fundamentos de la enseñanza y las lógicas predominantes en la asignación de significado a la investigación como práctica y teoría. El análisis aquí presentado pretende describir las dinámicas pedagógicas y didácticas que sostienen el proceso de aprendizaje de la metodología de la investigación desde una práctica investigativa activa. En este artículo nos proponemos un acercamiento a la experiencia del área⁷ de las Metodologías de la Investigación en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), un ámbito en el que se presentan características particulares respecto a su formato, a su contenido y a quienes forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, realizaremos un acercamiento al contexto de surgimiento del área⁸, los pormenores de la formación del equipo docente y la vinculación con estudiantes de las carreras de Sociología y Ciencia Política. Luego, presentaremos el fundamento del formato adoptado en la asignatura, reconociendo la dinámica pedagógica que implica la enseñanza y el aprendizaje de las metodologías de investigación. Esta presentación permite situar la construcción del área curricular, y las herramientas y la base teórica que la sustentan.

El problema que abordamos en este artículo retoma las indagaciones del campo de investigación sobre la enseñanza de metodología de la investigación en ciencias sociales, poniendo en el centro de la reflexión el supuesto de que "la investigación se aprende haciendo" (Barriga y Henríquez, 2004a:126). En este trabajo, movilizamos ese supuesto, articulando las voces del equipo docente con las voces de una cohorte de estudiantes. Consideramos que este relato coral permite reconocer la trastienda de los objetivos del equipo docente y sus efectos en la experiencia estudiantil, partiendo de una propuesta articulada en torno al supuesto mencionado.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.792807>

¹ Artículo Recibido el 8 de Agosto de 2017 y aprobado el 29 de Diciembre de 2017. El presente artículo es producto de una reelaboración de ponencias producidas en el marco del área de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE)-Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF).

² Lic. en Sociología, Mg. en Generación y Análisis de la Información Estadística, ICSE-UNTDF, mhermida@untdf.edu.ar

³ Lic. en Sociología, Mg. en Ciencias Sociales del Trabajo, ICSE-UNTDF, afarias@untdf.edu.ar.

⁴ Lic. en Sociología, ICSE-UNTDF, rgil@untdf.edu.ar.

⁵ Lic. en Relaciones Internacionales, ICSE-UNTDF, npessina@untdf.edu.ar.

⁶ Lic. en Sociología, ICSE-UNTDF, murdapilleta@untdf.edu.ar.

ABSTRACT The aim of this article is to describe the dynamic of a teaching-learning project in Social Science Research Methodologies from a research praxis standing point. In order to achieve this goal we developed a meeting space which was thought as a writing and reading workshop between teachers and students. In this shearing space we produced narratives that were analysed together with the programs, planifications and tests from each subject. From a qualitative analyses of those materials we discovered a serie of strengths in our pedagogic proposal as well as some emerging tensions.

Key Words: Teaching of Social Science Research Methodologies-Learning based on the problematization-Investigative habitus.

Para elaborarlo se conformó un espacio de encuentro bajo la modalidad de taller⁹ de reflexión y escritura colectiva, del cual participamos docentes (5) y estudiantes del primer panel (5). Allí se desarrollaron narrativas sobre las propias experiencias, en lo que refiere al cómo, qué y para qué se enseñan y se aprenden los contenidos de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, en el marco de las carreras de Sociología y Ciencia Política. En este sentido, se analizaron también los programas analíticos, las planificaciones de clase, y las evaluaciones parciales y finales del grupo de cada asignatura.

En el documento se podrá apreciar cómo estudiantes y docentes rescatan las ventajas comparativas que surgen de un proceso educativo que se basa en la práctica investigativa como principal eje de la propuesta pedagógica. Esta nueva perspectiva que se les presenta hace que den cuenta de una forma de aprender, en la que los estudiantes retroalimentan sus experiencias en un espacio grupal, por momentos condicionado por el/la docente, pero que pone en juego su creatividad en sintonía con los elementos conceptuales desarrollados en instancias teóricas.

Para el equipo docente, el desafío supone realizar un proceso pedagógico mediado que integre el acompañamiento teórico y la práctica. En este plano, por momentos se observa una tensión inminente, ya que las investigaciones utilizan todos los contenidos conceptuales que se desarrollan. Sin embargo, el planteo pedagógico y conceptual apunta a la utilización de técnicas diversas, en donde se profundizan y valoran las estrategias mixtas y la triangulación metodológica como eje de la propuesta educativa. En este sentido, las asignaturas buscan superar la ruptura entre paradigmas cualitativos y cuantitativos, haciendo eje en el problema de investigación y en el desarrollo de las etapas que componen a la misma.

El presente documento recupera ciertas cuestiones trabajadas durante nuestra primeras reflexiones (Urdapilleta, Gil, Carrea y Tagliapetra, 2016; Hermida, Farías y Pessina, 2016), realizando nuevas sistematizaciones sobre nuestras prácticas educativas (Esquemas 1, 2 y 3), y recuperando el desarrollo de la investigación en la relación de enseñanza-aprendizaje; para ello, hemos cumplimentado las perspectivas teóricas que acompañan el presente artículo desde el campo propio de la enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. En este sentido, parece necesario aclarar que no intentamos dar cuenta del debate amplio acerca de la pedagogía en el ámbito de la en-

⁷ Las nociones área y asignaturas buscan definir un espacio curricular diferenciado de la noción cátedra/s. Esto último remite a un proceso vertical y unidireccional en el que un catedrático imparte una serie de conocimientos. En nuestra propuesta, el espacio se encuentra construido a partir de un proceso colectivo y dialogado entre los integrantes del equipo docente.

⁸ El área de formación en la investigación se encuentra estructurada por un conjunto de materias. Iniciando con Epistemología de las Ciencias Sociales, dictada en el segundo cuatrimestre del primer año. En el segundo año se continúa con Metodología de la Investigación de las Ciencias Sociales, en el primer cuatrimestre, y Estadística en el segundo (asignatura precedida por Introducción al Cálculo, ambas dictadas por docentes del Instituto de Desarrollo e Innovación). En el tercer año se completa la formación troncal con el dictado de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales I y II, cada una en su respectivo cuatrimestre.

⁹ Dichos talleres se establecieron en reuniones semanales de aproximadamente dos horas, desde marzo a mayo de 2016, y participaron docentes y estudiantes de la cohorte 2014-2015.

¹⁰ Las tres asignaturas cuentan con una carga horaria de 68 horas. presenciales, a esto se le debe agregar una serie de horas que los estudiantes deben asignar al desarrollo de los proyectos en ámbitos extra curriculares, más la correspondiente lectura individual, lo que aproximadamente se computa como el doble.

señanza universitaria, sino describir los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las asignaturas de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de las Carreras de Sociología y Ciencia Política de la UNTDF.

EL CONTEXTO Y FUNDAMENTACIÓN DE LAS ASIGNATURAS

En 2013, el Instituto de Cultura, Sociedad y Estado, perteneciente a la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, dio comienzo a la carrera de Sociología y, a su vez, modifica el dictado de la carrera de Ciencia Política de modalidad semi presencial a presencial.

En ese marco se dispuso una última adecuación del plan de carrera. Hasta 2012, el plan de las carreras concebía a la asignatura Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales como el proceso introductorio a la investigación, a Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales I como el abordaje cualitativo y a Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II en el ámbito cuantitativo¹⁰ (en adelante Metodología, Metodología I y Metodología II). Dado que este esquema reproducía las viejas lógicas paradigmáticas que enfrentan o separan lo cualitativo de lo cuantitativo, y no concebía a la investigación como un proceso, el equipo docente sugiere modificar la propuesta del diseño a un formato de materias panel, en el que se rompa con los viejos paradigmas y permita el abordaje de las asignaturas desde la práctica investigativa (Meo y Dabegnino, 2015).

En este sentido se estructuraron las asignaturas siguiendo un esquema tipificado del proceso de investigación, dando cuenta de todos los contenidos mínimos necesarios para la formación de los futuros sociólogos y politólogos, y tratando de superar la separación de paradigmas y estrategias, presentando simultáneamente las perspectivas cuantitativas y cualitativas ancladas a los momentos de definición del diseño, la construcción del dato y el análisis.

Es así que, en el primer espacio, Metodología, se desarrollan las primeras etapas del proceso de investigación, principalmente: el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, un breve acercamiento respecto a los antecedentes y el marco teórico, y el diseño metodológico. El producto final que se pretende en esta asignatura es la elaboración de un proyecto de investigación grupal. Trasladando a los objetivos y competencias explicitados en el programa, nos propusimos:

a) Objetivo general: que los estudiantes sean capaces de introducirse en el proceso de investigación científica propio de las ciencias sociales, comprendiendo las diferentes etapas del proceso y las metodologías necesarias para su sistematización.

b) Objetivos específicos: que los estudiantes sean capaces de:

- Entender la relación existente entre teoría y metodología presente en el proceso de investigación.
- Conocer los diferentes procesos de investigación para abordar problemas científicos.
- Aprender, proponer y evaluar distintas estrategias metodológicas en función de los objetivos de investigación.

c) Competencias a desarrollar:

- Interpretar las fuentes de datos e información como parte de la investigación social.
- Elaborar el tema y problema del proyecto de investigación.
- Construir un proyecto de investigación integrando las diferentes etapas del proceso de investigación social.

En la siguiente, Metodología I, se desarrollan los contenidos vinculados a la construcción de los datos (operacionalización), la selección de la muestra, el diseño de las herramientas metodológicas y el trabajo de campo. En esta instancia se pretende que, luego de una breve revisión del proyecto original, se continúe la práctica de investigación, debiendo presentar los instrumentos de captación y los "datos" obtenidos. Los objetivos y competencias en esta instancia son:

a) Objetivo general: que los estudiantes sean capaces de comprender la producción de datos dentro del proceso de investigación científica propio de las ciencias sociales, entendiendo su lugar en el proceso general que implica la selección de la población objetivo, el diseño de los instrumentos de relevamiento y el trabajo de campo.

b) Objetivos específicos: que los estudiantes sean capaces de:

- Entender la relación existente entre teoría y metodología presente en el proceso de investigación.
- Conocer la relación existente entre el problema, la población y la muestra.
- Conocer diferentes metodologías y técnicas de producción de datos existentes en las Ciencias Sociales.

c) Competencias a desarrollar:

- Construir las estrategias de recolección de datos desde una perspectiva integradora.
- Aplicar instrumentos de recolección de datos propios de técnicas cualitativas y cuantitativas.

¹¹ Durante 2014, primer año del panel, esta organización se modificó por una estructura de clases de cuatro (4) horas consecutivas, lo cual supuso en principio desafíos del orden de la planificación para sostener la atención y el ritmo de la clase durante tanto tiempo; pero también algunas ventajas: a) poder organizar actividades con tiempo de lectura, discusión y resolución de actividades en clase; b) la presencia de los docentes en ambas ciudades y un equilibrado uso del sistema de videoconferencia (polycom). Ante esta disposición del uso del tiempo, lo que se decidió fue alternar cada semana un TP con un práctico.

- Organizar datos a partir de matrices de datos cualitativas y cuantitativas.

Finalmente, el proceso se cierra con Metodología II, aquí los contenidos que se trabajan refieren a la producción del análisis. Se exploran las distintas técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas. Al ser la última etapa del proceso investigativo, como resultado se pretende que los equipos constituidos presenten el informe final con los resultados obtenidos. Así los últimos objetivos y competencias se estructuran en:

- a) Objetivo general: que los estudiantes sean capaces de comprender el análisis de datos dentro del proceso de investigación científica propio de las ciencias sociales, entendiendo su lugar en el proceso general que implica dar cuenta de los objetivos y problema de investigación planteado.
- b) Objetivos específicos: que los estudiantes sean capaces de:
 - Conocer la relación existente entre el problema, los objetivos y el análisis.
 - Entender a la etapa de análisis y publicación de resultados como eje fundamental en el proceso de investigación.
 - Conocer diferentes metodologías y técnicas para el análisis de datos existentes en las Ciencias Sociales.
- c) Competencias a desarrollar:
 - Analizar los datos a partir de matrices de datos cualitativas y cuantitativas.
 - Responder el problema de investigación planteado.
 - Elaborar el informe con los resultados de la investigación.

En todos los casos se realiza un abordaje teórico-práctico. Los criterios de acreditación consisten en aprobar tres instancias de evaluación, dos parciales presenciales individuales y un trabajo final integrador grupal de índole práctico con las características que se mencionan más arriba. La distribución del tiempo en cada materia está pensada para una carga de cuatro (4) horas reloj a lo largo de 16 semanas de clase por cuatrimestre. Siguiendo una lógica tradicional (con excepción del primer año¹¹), se destinaron dos (2) horas reloj para las clases Teóricos-Prácticos (en adelante TPs) y dos (2) horas reloj para el desarrollo de los prácticos. Cabe destacar que todas las asignaturas se configuran en formato panel, en el desarrollo de un trabajo grupal que se inicia como proyecto en Metodología, se continúa en Metodología I y se finaliza en Metodología II, con un informe final que integre el desarrollo del proyecto en todas las asignaturas.

Es importante destacar en esta instancia que la UNTDF, por las ca-

racterísticas de la provincia, tiene sedes en las dos principales ciudades: Ushuaia y Río Grande. En ambas ciudades se dictan de manera simultánea algunas carreras, tal es el caso de Sociología y Ciencia Política. Para esto, la universidad cuenta con un sistema de comunicación punto a punto, de videoconferencia (polycom), para transmitir las clases. Esto permite que sin el traslado físico del/a profesor/a se garantice la simultaneidad del dictado de la clase en ambas sedes, sin duplicar la carga horaria docente. Esto significa que, por ejemplo, cuando el profesor responsable de dar la clase se encuentra en Río Grande, los estudiantes de Ushuaia "tienen" clases por polycom, y a la inversa cuando el profesor da la clase desde Ushuaia. Esta modalidad de trabajo solo aplica para los TPs donde, por la organización de contenidos, es el espacio en el cual se trabaja el desarrollo teórico de los conceptos, mientras que las clases prácticas en ambas sedes con un profesor/a que trabaja con cada grupo, solo se utiliza la simultaneidad cuando se desea el intercambio entre los estudiantes de ambas sedes, a modo de seminarios o encuentros de investigación, en el que los pares junto con el equipo docente realiza devoluciones, sugerencias y relecturas que permiten el conocimiento mutuo de los avances. Esta modalidad de clase por videoconferencia, aunque no se desarrolla en profundidad en este espacio, constituye un principio político-académico de la organización de la vida institucional y académica de la UNTDF, porque lo que se espera es que ambas sedes estén conectadas y dialogando, permitiendo que se consolide una forma de trabajo que tienda hacia la integración territorial y la equitatividad en las tareas en ambas ciudades.

LA PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN COMO EJE PEDAGÓGICO

Para desarrollar la estructura curricular descrita en el apartado anterior, se requería tomar un abordaje pedagógico-didáctico desde un enfoque que permitiera el ejercicio de la práctica docente a partir de una perspectiva diferente a la tradicional. Este posicionamiento fue el de establecer un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en evidencia, lo que incluye un aprendizaje centrado en la resolución de problemas. Siguiendo a Analía Inés Meo y Valeria Dabenigno (2015:6):

La perspectiva llamada aprendizaje basada en la problematización [inquiry-based learning], a diferencia de las maneras más tradicionales de enseñanza universitaria, se focaliza en el proceso de investigación y en la problemati-

zación y se organiza en torno a la participación activa de los/las estudiantes. Griffiths (2004), por su parte, afirma que es posible reconocer tres tipos de vinculaciones entre docencia e investigación al enseñar en la universidad: i) la enseñanza guiada por la investigación [research-led teaching], en la cual los/as estudiantes aprenden sobre resultados de investigación, los contenidos curriculares reflejan los intereses de los/as docentes, y la transmisión de información es la manera privilegiada de dar clases (tal como expuso el primer modelo antes caracterizado); ii) la enseñanza orientada por la investigación [research-oriented teaching], en la cual los/as estudiantes aprenden sobre el proceso de investigación, los contenidos curriculares giran en torno al mismo y al conocimiento que éste produce, y los/as docentes intentan promover un ethos investigativo cuando enseñan; y iii) la docencia basada en investigación [research-based teaching], en donde los/as estudiantes aprenden a partir de asumir el rol de investigadores, los contenidos curriculares se organizan en torno a la realización de actividades fundadas en la problematización, y la división de roles entre docentes y estudiantes es minimizada.

Si bien esta perspectiva presenta un desarrollo de casi dos décadas (Barriga y Henríquez, 2004a, 2004b; Gandia y Magallanes, 2013; González-Jiménez et al., 2014; Meo y Dabénigno, 2015), en la Argentina el debate es relativamente reciente y se presenta como un espacio en el que las experiencias documentadas no abundan. Con el presente artículo, nos proponemos realizar un aporte a las discusiones que analizan la relación entre docencia e investigación en el espacio de la enseñanza y el aprendizaje de la metodología. Tal como afirmamos en los programas académicos de las asignaturas:

Consideramos que el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza dependen del ambiente en el que las experiencias se llevan a cabo. El sujeto no es una tabula rasa que debe ser llenada de contenido, sino que interviene creando y recreando el conocimiento. En este sentido los sujetos se educan entre sí en una relación de mutua construcción. (Programa Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, 2014).

Esta perspectiva, basada en el rol mediador del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Zapata Rendón, 2016; Vigotsky, 1987), señala que la interacción de los individuos en su ambiente natural es fundamental en la construcción de aprendizajes. Desde nuestra óptica, esta elección sobre la forma de trabajo pedagógico-áulico presenta una alternativa válida en la que los/as estudiantes se vinculan de manera distinta con el proceso de estudio, lectura y escritura propios de la academia, fomenta la curiosidad y fortalece las capacidades de aprendizaje en el marco de la práctica investigativa, colabora en el ejercicio de una mirada crítica sobre el proceso de construcción de conocimiento. En este sentido establece un habitus investigativo que se basa en la propia experiencia mediada por el proceso de enseñanza. Sin embargo, este tipo de abordaje no está ajeno a las tensiones.

LA RELACIÓN ENTRE TEÓRICO-PRÁCTICOS Y PRÁCTICOS

Como mencionamos previamente, las asignaturas se desarrollan a partir de dos instancias pedagógicas con características específicas: las instancias de teórico-prácticos y las de prácticos. Dichas instancias se relacionan de forma distinta con el proyecto de construcción de un currículum basado en la práctica de investigación, y suponen modos de intervención diferenciales por parte del equipo docente. Mientras que en los teórico-prácticos se realiza un abordaje general y homogéneo para el conjunto de estudiantes de la asignatura, en los prácticos se realiza un abordaje específico sobre los proyectos que llevan adelante.

En los TPs son abordados los contenidos conceptuales a partir de la exposición dialogada, breves lecturas dirigidas sobre la base de preguntas, generalmente externas, ejercicios prácticos establecidos (lecturas de cuadros, análisis de datos cualitativos y cuantitativos, análisis multivariados) y ejemplos de investigaciones del equipo docente. Aquí lo que se trata de desarrollar son los contenidos en función de cada etapa del proceso, reconociendo las características particulares de los diseños cuantitativos, cualitativos, y aquellos que proponen la integración de metodologías. En este sentido, la propuesta de enseñanza basada en la práctica de investigación se expresa en la construcción de dispositivos que permitan relacionar la literatura metodológica "clásica" con investigaciones empíricas situadas, brindando elementos acerca de "la trastienda de la investigación" (Wainerman y Sautu, 2001). En las instancias de prácticos se desarrollan las propias investigaciones de los/as estudiantes, este es un espacio taller en el que los

docentes guían los proyectos que son elaborados en grupos. Las intervenciones en este ámbito son particulares y van acompañando los momentos del proceso de investigación de cada grupo. Los contenidos desarrollados en los TPs brindan un marco general para estos desarrollos, pero la hechura concreta conlleva un proceso de singularización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que reconfigura el proceso de abstracción que se produce al avanzar sobre los contenidos generales que considera la estructura curricular. Las características propias de los contenidos a desarrollar en cada espacio "narran" clases distintas. En los TPs se prioriza el desarrollo conceptual que se estructura por los contenidos que el diseño estipula y obedece al principio de la secuencia global de la materia: diseño, campo, análisis, mientras que en los prácticos se produce un quiebre. Durante un primer momento, las planificaciones acompañan el desarrollo teórico-conceptual mediante lecturas de informes de investigación que permiten puntualizar, identificar, reconocer y diferenciar los tipos de diseños, alcances y propuestas teórico-metodológicas, pero luego toma protagonismo una clase que tiene una planificación más flexible, en donde la propuesta pivotea alrededor de la experiencia en la construcción y desarrollo de su problema de investigación. A partir de aquí, el desafío que aparece es cómo sostener el "discurso" de ambos espacios cuando en un ámbito se realiza un abordaje general y homogéneo, y en el otro priman intervenciones particulares y específicas sobre el objeto que construyen los estudiantes. Aparecen situaciones entonces donde, por ejemplo, mientras en los TPs se está analizando la triangulación metodológica, en los prácticos se está pensando la revisión de la literatura y la escritura de la pregunta problema. Como emerge del siguiente relato:

Como cátedra debíamos, además de acompañar a los estudiantes en sus proyectos particulares, desarrollar los contenidos generales que un científico social debe conocer acerca de la metodología de investigación. Esta tensión entre lo general y lo particular podría generar que ciertos contenidos, más desplazados de sus preguntas específicas, no les resultarán tan asibles a los estudiantes, como aquellos con los que sí se identificaban.

Narrativa docente 1. Mayo de 2016.

Acompañar un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde los/las estudiantes asumen genuinamente un rol activo en su aprendizaje, y el docente se re-configura para acompañar ese proceso

y se corre de una reproducción conductista, conlleva un desafío en el que la tarea docente se configura en el enfoque constructivista donde se impone un rol mediador (Zapata Rendón, 2016).

LA TENSIÓN ENTRE LA NECESIDAD DE SISTEMATIZACIÓN Y LA PROPUESTA DE TRABAJO CREATIVO Y AUTÓNOMO

El aprendizaje basado en la problematización requiere un rol activo de los/as estudiantes, a partir de un proceso de elaboración y desarrollo de un objeto de investigación propio. En la modalidad que adoptamos, ese objeto propio no posee condicionamientos temáticos, ni paradigmáticos, ni adecuaciones a proyectos desarrollados por el equipo de cátedra o existentes en la universidad. Los únicos requisitos planteados son: que se trate de un proyecto factible, que sintetice el interés de un grupo, y que suponga el abordaje a partir de metodología y técnicas aprendidas durante la cursada. Esta propuesta conlleva la adquisición de niveles de autonomía altos, que se contienen principalmente en la instancia de prácticos.

A su vez, las asignaturas de metodología se inscriben en un plan de estudios, con contenidos mínimos, secuenciados, que suponen su articulación en un todo general: la carrera. Esta inscripción en un todo general necesariamente implica la existencia de criterios institucionales, que heteronomizan los tiempos y las prácticas que se producen durante la cursada. De esta situación se deriva una tensión, insalvable y productiva, entre la necesidad de sistematización heteronomizante y los niveles de autonomía que desarrollan los estudiantes al ser productores de sus propios objetos.

En relación con la propuesta de aprendizaje basado en la problematización, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se construye en la instancia práctica cobra centralidad como espacio de intercambio pedagógico que fomenta la adquisición de un "habitus investigativo" (Dabenigno y Meo, 2015). Habitus que es posible desarrollar en un marco de enseñanza que promueva, por un lado, la adquisición de disposiciones, habilidades y herramientas para la investigación social, y por otro, la implicación directa de los/as futuros/as investigadores/as como sujetos activos en el proceso de formulación del problema de investigación.

Ambos momentos, que requieren de instancias pedagógicas disímiles, son identificados por los/as estudiantes como uno de los objetivos centrales en nuestra primera propuesta curricular:

¹² La noción de “rombo de la investigación”, de Hernández y Barriga (2005), propone un proceso en el que el objeto de estudio transita diversas etapas tales como: la construcción de un objeto delimitado, el pasaje hacia un objeto conceptual y luego a un objeto sintético. Esta propuesta permite centrar la praxis investigativa como la conjunción de un proceso analítico que desagrega el objeto, sucedidos por un proceso sintético que lo reconstruye para la presentación de los resultados de la investigación.

El objetivo consistía en aprehender los conocimientos metodológicos en base a la experiencia de investigación, por lo que se nos propuso en esta instancia el desarrollo de un diseño de investigación que debíamos continuar durante las tres materias metodológicas de la carrera.

Narrativa estudiantil 1. Mayo de 2016.

El primer acercamiento a la praxis investigativa se plantea cuando se aborda la construcción de un problema de investigación que recorrerá un proceso que se inicia a partir de la delimitación de un objeto externo a la conceptualización y representación individual de dichos objetos (Hernández y Barriga, 2005). Entendida dentro de este “rombo de la investigación”¹² en términos de Hernández y Barriga, la construcción del problema se desarrollaría a lo largo de las tres asignaturas de Metodología. Por otro lado, a medida que avanza la cursada, se generan las condiciones de posibilidad para que los equipos de trabajo empiecen a devenir en grupos de investigación. La adquisición efectiva del habitus investigativo guarda estrecha relación con la posibilidad de que los grupos de investigación generen un espacio autónomo, extracurricular, sostenido por el grupo y que acompañe a su propio ritmo los avances. En esta instancia, el objeto construido comienza a requerir de tiempos, espacios y lecturas propias. La necesidad de constituir ese ámbito de trabajo colectivo y de otorgarle significado aparece en las narrativas estudiantiles:

Además del espacio ofrecido, desde la cátedra establecimos un día de reunión por fuera de la cursada, en el cual analizamos la literatura encontrada, tratábamos de lograr definiciones teóricas claras.

Narrativa estudiantil 2. Mayo de 2016.

Estos espacios autónomos de reunión tienen implicancias directas en las concreciones alcanzadas en cada una de las etapas del proceso investigativo. La experiencia de las cohortes que han transitado por las asignaturas da cuenta de que es en aquellos casos en los que se construye ese ámbito donde existen mayores grados de avance en las concreciones vinculados con la formulación del problema, la preparación y desarrollo de las tareas de campo, y las instancias de análisis del material empírico construido. Ese proceso de autonomización relativo es acompañado por los espacios de prácticos y por los contenidos desarrollados en los teórico-prácticos.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SECUENCIA DE TEÓRICO-PRÁCTICOS Y PRÁCTICOS

Como mencionamos con antelación, la instancia de trabajo teórico-práctica implica un abordaje general, homogéneo, sistemático y secuenciado, donde la trasmisión de contenidos específicos que hacen a la asignatura cobra centralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A contrapelo de lo que sucede en este marco, la instancia de trabajo en los prácticos requiere un abordaje particular, heterogéneo, flexible y singularizado, donde el acompañamiento de los proyectos de investigación en sus distintas etapas (diseño, trabajo de campo y análisis) requiere de una modalidad de intervención pedagógica activa que apunte a sintetizar y hacer converger ambos procesos. En los siguientes Esquemas (1, 2 y 3) se sintetizan las secuencias de los ámbitos teórico-práctico y práctico, los desfases identificados entre ambos ámbitos.

VER ESQUEMA 1, 2 Y 3 AL FINAL DE LA NOTA.

Tal como se observa en la secuencia didáctica de trabajo en las clases prácticas, encontramos tres tipos diferentes de actividades que podríamos definir del siguiente modo:

- Actividades de inicio: aquellas que refieren a las primeras aproximaciones en torno a la temática a trabajar en los prácticos según la etapa del desarrollo del problema en la que se encuentran trabajando los grupos.
- Actividades de desarrollo: aquellas en las que trabajamos los contenidos propuestos vinculados en forma directa a la instancia de trabajo con el proyecto de investigación.
- Actividades de síntesis: aquellas que refieren a los distintos momentos de concreción estipulados desde la formalidad de la cursada.

Asimismo, en la interrelación que se suscita entre las clases teórico-prácticas y las clases prácticas encontramos dos procesos de desfase diferentes entre sí que conllevan momentos de quiebre distintos al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla entre ambas instancias y al interior de las mismas. El primer desfase refiere al momento de quiebre entre los contenidos curriculares que suponen la instancia teórico-práctica en función del dictado regular de la materia y el desarrollo de la clase en los prácticos en función del grado de avance de los proyectos en curso. El segundo

desfasaje –al que denominamos desfasaje diferenciado– es aquel que resulta del momento de quiebre entre los contenidos curriculares que implica la instancia teórico-práctica en función del dictado regular de la materia y el desarrollo de la clase en los prácticos, pero para uno o más grupos. A contrapelo del primer desfasaje, este requiere para los otros grupos un momento de complementariedad y síntesis teórico/metodológica que aporta a la formulación del proyecto en curso. En estos casos, el desfasaje es asimétrico mientras que, para ciertos grupos, los contenidos teóricos poseen una vinculación autoevidente con las investigaciones que están desarrollando; para otros, la vinculación requiere de instancias de mediación. En este sentido, los momentos de desacople que se suceden entre los contenidos curriculares y el proceso desarrollado a partir de la práctica investigativa genera desfasajes intrínsecos de la propia propuesta de enseñanza-aprendizaje que formulamos. Es en esas instancias de quiebre –donde tensionan los saberes básicos indispensables para llevar a cabo el proyecto de investigación y el desarrollo de la propia praxis investigativa– que cobra fuerza nuestra propuesta. La resolución creativa de dichos hiatos es parte del proceso de reflexividad práctica que permite generar distanciamientos con relación a una reproducción mecánica por parte de los estudiantes. A partir de estos quiebres, los estudiantes pueden confrontar su propia experiencia, con mayores niveles de contingencia y particularidad, con los desarrollos teóricos generales que contiene la curricula de las materias. A su vez, y en sentido inverso, pueden inscribir su experiencia particular, dentro de un marco general, que refiere al campo de la metodología de la investigación en ciencias sociales.

COMENTARIOS FINALES

El presente artículo es parte de las primeras aproximaciones que realizamos desde el área de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de las Carreras de Sociología y Ciencia Política de la UNTDF sobre nuestras propias prácticas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo del presente fue de carácter reflexivo y metodológicamente implicó la redacción de nuestras propias narrativas, la revisión de nuestros programas y propuestas pedagógicas, y su contrastación con las narrativas producidas por estudiantes, para dar cuenta de las ventajas y tensiones existentes en el transcurrir pedagógico continuo que la enseñanza de las tres materias que conforman el área de Metodología de la Investigación supone.

Tal como se apreció, tanto los/as docentes como los/as estudiantes rescatan las ventajas comparativas que surgen de una modalidad de enseñanza-aprendizaje que se basa en la práctica investigativa como principal eje de la propuesta pedagógica. Esta práctica es la que permite concretar los conceptos que se encuentran presentes en la teoría metodológica. Sin embargo, esta conclusión no aparece en el proceso inicial (Metodología), sino en el abordaje del trabajo de campo (Metodología I), donde las técnicas se ponen en juego y donde los/as estudiantes se reconocen a sí mismos como investigadores que producen conocimiento empírico. Es probable que esta cristalización de las prácticas investigativas se dé en este momento, dado que es el menos áulico de todos los anteriores. Creemos que es este espacio el que nos invita a presentarnos nuevos interrogantes que tiendan a una abstracción del proceso que aquí describimos: ¿Por qué los/as estudiantes se sienten a sí mismos investigadores en las interacciones en el campo? ¿Qué ruptura epistemológica ocurre en el momento en el que la experimentación empírica convierte al estudiante en investigador/a? Si bien respaldamos el proceso de aprendizaje desde los espacios teórico-conceptuales, y toda la bibliografía que recorremos presenta amplios respaldos al abordaje teórico (Sautu, 2003), es la recolección de datos (tanto cualitativos como cuantitativos, documentales o producto de entrevistas y observaciones) la que invita a la reflexión acerca del propio rol. Luego de esta ruptura, los/as estudiantes finalizan el proceso en la tercera asignatura como analistas de su propia investigación. Esta perspectiva que se les presenta hace que den cuenta de una "nueva" forma de aprender, en la que los/as estudiantes retroalimentan sus experiencias en un espacio grupal, por momentos condicionado por el/la docente, pero que pone en juego su creatividad en sintonía con los elementos conceptuales desarrollados en instancias teóricas. Para los/as docentes, el desafío implica realizar un proceso pedagógico mediado que integre el acompañamiento teórico y la práctica. En este plano observamos una tensión inminente que genera quiebres entre las etapas prácticas en el desarrollo de los propios proyectos y las instancias teóricas en las que se imparten los contenidos necesarios para el desarrollo de los mismos. Pretendemos que este artículo sea una primera sistematización sobre nuestras prácticas educativas, que aporte al campo, en desarrollo, de la enseñanza en metodología de la investigación en ciencias sociales y, sobre todo, que permita especificar observables y generar nuevos interrogantes.

BIBLIOGRAFÍA

BARRIGA, O. Y HENRÍQUEZ, G. (2004A). Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social. *Cinta de Moebio*, 20, 126-131.

BARRIGA, O. Y HENRÍQUEZ, G. (2004B). Revalorando lo artesanal. Los sustratos de los objetivos pedagógicos en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Investigaciones Sociales*, VIII (13), 311-324.

CEA D'ANCONA, M.A. (1996). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Málaga: Síntesis.

COOK, T.D. Y REICHARDT, CH.T. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Morata: Madrid.

GALLART, M.A. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de investigación. En Floreal Forni, F.; Gallart, M.A.; Vasilachis de Gialdino, I. (comps.). *Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación* (pp. 107-151). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

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

GONZÁLEZ-JIMÉNEZ, D.; FRANQUESA, M.; BUENO, I.; NOELLEMEYER, E.; MWAMPAMBA, T.; MAASS, M. Y BALVANERA, P. (2014). Guía para el diseño de cursos interdisciplinarios. Aprendizajes derivados del curso 'Manejo de sistemas socio-ecológicos para apoyar la toma de decisiones'. México: CIEco e IIS-UNAM, IAI, UNLPam.

HENRÍQUEZ, G. Y BARRIGA, O. (2005). El Rombo de la Investigación. *Cinta de moebio*, 23, 162-168.

HERMIDA, M.; FARIÁS, A.H. Y PESSINA, N. (2016). Enseñanza desde la praxis investigativa: El caso de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Trabajo presentado en el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina.

IZQUIERDO ALONSO, M. E IZQUIERDO ALONSO, A.M. (2010).

Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. En Documentación de Ciencias de la Información, 33, 107-133.

MEO, A. Y DABENIGNO, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 5 (1), 1-22.

PIOVANI, J. (DIR.) (2008). Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología. En Cohen, N. y Piovani, J. (comps). La metodología de la investigación en debate (pp. 121-196). La Plata: Eudeba y Edulp.

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

SÁNCHEZ PUENTES, R. (1987). La formación de investigadores como quehacer artesanal. Revista Omnia, 3 (9), 11-23.

SAUTU, R. (2003). Todo es Teoría. Buenos Aires: Editorial Lumiere.

URDAPILLETA, M.; GIL, R., CARREA, M. Y TAGLIAPIETRA, M. (2016). Hacia un análisis crítico en la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

VALLES, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

VYGOTSKY, L.S. (1987). Pensamiento y lenguaje. Madrid, España: Visor.

WAINERMAN, C. Y SAUTU, R. (COMPS.) (2001). La Trastienda de la Investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

ZAPATA RENDÓN, M. (2016). El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje en Aprende en Línea, Julio de 2016. Disponible en http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/288752/mod_resource/content/1/Elpapelmediadordelprofesor_Julio29%202016.pdf

Esquema Nº 1: Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales (1º Cuatrimestre, 2º Año). Secuencia de trabajo de las clases teórico/prácticas en conjunción con la secuencia de trabajo en las clases prácticas.

Unidades del programa	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Referencias	
	<ul style="list-style-type: none"> Del problema a los objetivos de la investigación. La función de la teoría y su relación con el método. Una aproximación a los diferentes enfoques metodológicos. Las hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> El diseño de la investigación: las etapas con las fuentes primarias y secundarias. Clasificación del diseño según los objetivos. Tipos de diseños. Los abordajes cualitativos y cuantitativos. ¿Cómo integrar ambos enfoques? 	<ul style="list-style-type: none"> El dato como producto del proceso de investigación, la relación entre teoría, método y el dato. Las variables, los niveles de medición de la variable, sus relaciones en las hipótesis. Dimensiones de la medición: cualitativa y cuantitativa. El universo y la muestra. El dato en la investigación cualitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Tablas estadísticas, lectura de cuadros. Su relación con el marco conceptual y las hipótesis. Las nociones de análisis en los procedimientos de análisis cualitativos 	<ul style="list-style-type: none"> La noción del proyecto de investigación. Su relación con el proceso de investigación. Estructura interna, del tema al problema y de las preguntas a los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Simbólico: - - - - - Quiébrase o Desfasajes entre los contenidos otorgados en el ámbito Teórico-práctico y el ámbito práctico 	
Secuencia Teórico práctica	Semanas 1 a 2 <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es investigar en ciencias sociales? 	Semanas 3 a 6 <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el diseño más indicado para mi investigación? ¿Diseño cuantitativo o cualitativo? ¿Cómo integrar ambos enfoques? 	Semanas 7 a 10 <ul style="list-style-type: none"> Dato: ¿lo dado o lo construido? ¿Para qué sirven las variables? ¿Problemas o hipótesis? 	Semanas 12 y 13 <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se lee e interpreta un cuadro estadístico? Una introducción al análisis cualitativo 	Semanas 14 a 15 <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son las componentes del proyecto de investigación? La necesidad de la triangulación teórica y metodológica 	Semanas 16 <ul style="list-style-type: none"> Evaluación Teórico práctica con parcial presencial escrito. Devoluciones. Evaluación de los estudiantes al dictado de la asignatura. 	
Secuencia Práctica	Clases 1 y 2 <ul style="list-style-type: none"> Act. de inicio: Expectativas y conocimiento previo. Armado de grupos Act. de desarrollo: Reconocimiento del tema y problema. Formulación de la pregunta y objetivos 	Clases 3 y 4 <ul style="list-style-type: none"> Act. de inicio: Análisis de informes de inv. Reconocimiento de estrategias metodológicas. Act. de desarrollo: Vínculo entre la pregunta y objetivos. Primeros esquemas de marco teórico 	Clases 5 a 7 <ul style="list-style-type: none"> Act. de inicio: Devolución del proyecto Act. de desarrollo: Diseño. Estrategia teórico metodológica. Técnicas. Unidades de análisis y fuentes 	Clases 8 a 10 <ul style="list-style-type: none"> Act. de inicio: Esquemas de investigación. Contenidos básicos Act. de desarrollo: Redacción del proyecto de investigación 	Clases 11 y 12 <ul style="list-style-type: none"> Act. de inicio: Esquemas de proyectos de investigación. Contenidos básicos Act. de desarrollo: Redacción del proyecto de investigación 	Actividad de Síntesis <ul style="list-style-type: none"> Primera pre entrega del esquema del proyecto de investigación (pregunta problema, objetivos y marco teórico). 	Actividad de Síntesis <ul style="list-style-type: none"> Entrega proyecto final (pregunta problema, objetivos, MTY estrategias teórico metodológica)

NOTA: en fecha de final, todos los estudiantes deben realizar una presentación formal en formato de seminario a sus compañeros.

Esquema Nº 2: Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales I (1º Cuatrimestre, 3º Año). Secuencia de trabajo de las clases teórico/prácticas en conjunción con la secuencia de trabajo en las clases prácticas.

Unidad del programa	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Referencias
Unidades del programa	<ul style="list-style-type: none"> Las estrategias cualitativa y cuantitativa en la producción del dato. La medición en Ciencias Sociales. El proceso de operacionalización. Las etapas del proceso de investigación: el lugar de la producción de los datos. 	<ul style="list-style-type: none"> Población y muestra. Introducción teórica a los tipos de muestreo. Diferenciación de producción de datos primarios y secundarios. 	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentos de la investigación cualitativa. Las perspectivas teóricas, y sus fases. Técnicas e instrumentos de recolección de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> La entrevista como técnica de investigación. Entrevista y guía de entrevista en profundidad. Método biográfico e historia de vida. Los grupos de discusión como técnica de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciación entre censo, registros administrativos, y la encuesta. El cuestionario. Traducción de las variables en indicadores en preguntas. Equivalencia semántica. El sistema de alternativa de respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> El tratamiento y la codificación de las preguntas abiertas y de respuestas múltiples. El plan de análisis y el plan de tabulados. Procesamiento de datos. Matrices cuantitativa y cualitativa. La matriz de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> Símbolo: --- Quiébres o Desfases entre los contenidos otorgados en el ámbito Teórico-práctico y el ámbito práctico
	<ul style="list-style-type: none"> Semanas 1 a 2 	<ul style="list-style-type: none"> Semanas 3 a 4 	<ul style="list-style-type: none"> Semanas 5 y 6 	<ul style="list-style-type: none"> Semanas 8 a 10 	<ul style="list-style-type: none"> Semanas 11 a 13 	<ul style="list-style-type: none"> Semanas 13 a 15 	<ul style="list-style-type: none"> Semanas 16
Secuencia Teórico práctica	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a la materia. La producción del dato en las Ciencias Sociales. Operacionalización, criterios de selección de indicadores, confiabilidad y validez. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceptos del muestreo en los abordajes cualitativos. Procedimientos de muestreo cuantitativo 	<ul style="list-style-type: none"> Marcos referenciales de la investigación cualitativa. La etnografía y la técnica de la observación. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista en profundidad, grupos focales e historias de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> La encuesta y otras técnicas cuantitativas. El cuestionario, tipos y clases. El trabajo de campo ¿Cómo medir actitudes? 	<ul style="list-style-type: none"> Procesamiento de datos y matrices. 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación Teórico práctica con parcial presencial escrito. Evaluaciones. Evaluación de los estudiantes al dictado de la asignatura.
	<ul style="list-style-type: none"> Clases 1 y 2 	<ul style="list-style-type: none"> Clases 3 y 4 	<ul style="list-style-type: none"> Clases 5 y 6 	<ul style="list-style-type: none"> Clases 7 y 8 	<ul style="list-style-type: none"> Clases 9 a 11 	<ul style="list-style-type: none"> Clase 12 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de Síntesis
Secuencia Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Act. de inicio: Identificación de dimensiones. Procesos de operacionalización Act. de desarrollo: Revisión de los proyectos realizados en la asignatura anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> Act. de desarrollo: Continúa el proceso de operacionalización 	<ul style="list-style-type: none"> Act. de desarrollo: Primera formulación de instrumentos para recolección de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> Act. de inicio: Se retoman las técnicas según cada enfoque Act. de desarrollo: Formulación de instrumentos para recolección de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> Act. de desarrollo: Salidas de campo a fin de probar y ajustar instrumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Act. de desarrollo: Reflexionamos sobre las primeras experiencias de campo. Trabajamos en la revisión del proyecto y la presentación final. 	<ul style="list-style-type: none"> Segunda entrega (pregunta problema, marco, objetivos, marco, estrategia teórico metodológica, operacionalización, instrumentalización, materiales en bruto del trabajo de campo)
	<ul style="list-style-type: none"> Primer quíbre 	<ul style="list-style-type: none"> Desfase/diferenciado: dependiendo del abordaje cualitativo o cuantitativo de cada grupo 	<ul style="list-style-type: none"> Segundo quíbre 				

NOTA: en fecha de final, todos los estudiantes deben realizar una presentación formal en formato de seminario a sus compañeros.

Esquema N° 3: Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II (2° Cuatrimestre, 3° Año). Secuencia de trabajo de las clases teórico/prácticas en conjunción con la secuencia de trabajo en las clases prácticas.

Unidades del programa	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Referencias	
	<ul style="list-style-type: none"> La teoría como hilo conductor de las etapas del proceso de investigación. Su vinculación con el proceso de codificación, construcción de categorías y análisis. El rescate de las hipótesis y de los objetivos de investigación en la construcción del plan de análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> El método etnográfico, los estudios de caso y el método histórico comparativo. El método para el análisis de los datos. Las condiciones de validez y confiabilidad, reflexividad y transferibilidad. El análisis cualitativo a través de sistemas informáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentos de la investigación cualitativa. Las perspectivas teóricas, y sus fases. Técnicas e instrumentos de recolección de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> Medidas de asociación. Chi cuadrado. Los coeficientes no paramétricos para variables cualitativas. La lógica de la explicación y su implementación con variables cualitativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de correlación lineal simple, parcial y múltiple. Análisis de regresión simple. Análisis multivariado de datos. Introducción al análisis de componentes principales y análisis factorial. 	<ul style="list-style-type: none"> Las componentes básicas de informe de investigación para la presentación de resultados. Dar cuenta de los objetivos, el problema, la metodología y la teoría. Diferenciación entre los distintos tipos de publicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Símbolo: - - - - - Quiebres o Desfasajes otorgados en el ámbito Teórico-práctico y el ámbito práctico 	
Secuencia Teórico práctica	<p>Semana 1</p> <ul style="list-style-type: none"> La etapa de análisis, su relación con el problema y la teoría. 	<p>Semanas 2 a 4</p> <ul style="list-style-type: none"> El análisis en los abordajes cualitativos La codificación y las dimensiones de análisis 	<p>Semanas 5 y 8</p> <ul style="list-style-type: none"> De la base de datos a los cuadros estadísticos Los cuadros bi y multivariados, las hipótesis en nuestro análisis 	<p>Semanas 10 y 11</p> <ul style="list-style-type: none"> Introducción a las medidas de asociación Las medidas de asociación no paramétricas 	<p>Semanas 12 y 13</p> <ul style="list-style-type: none"> Las medidas de asociación paramétricas o para variables cuantitativas Los métodos de análisis multivariante 	<p>Semanas 14 y 15</p> <ul style="list-style-type: none"> La construcción del informe final de investigación. 	<p>Semanas 16</p> <ul style="list-style-type: none"> Evaluación Teórico práctica con parcial presencial escrito. Devoluciones. Evaluación de los estudiantes al dictado de la asignatura. 	
Secuencia Práctica	<p>Clases 1 y 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Act. de inicio: Primeras aproximaciones al plan de análisis y la codificación Act. de desarrollo: Iniciamos el trazado de la estrategia de análisis que se corresponde con la pregunta de investigación 	<p>Clases 3 y 4</p> <ul style="list-style-type: none"> Act. de desarrollo: Trabajo con el proceso de codificación. Trabajo en la elaboración del plan de análisis. Acercamiento a los software de análisis cualitativo y cuantitativo 	<p>Clases 5 y 6</p> <ul style="list-style-type: none"> Act. de desarrollo: Trabajo en los procesos de análisis según el enfoque de los proyectos. Esquema de formulación del informe de investigación. 	<p>Clases 7 y 8</p> <ul style="list-style-type: none"> Act. de desarrollo: Retomamos las observaciones al proyecto de investigación. Trabajamos sobre la refinación del análisis. Utilización de los software a tal fin 	<p>Clases 9 a 11</p> <ul style="list-style-type: none"> Act. de desarrollo: Trabajo en la redacción del informe de investigación 	<p>Clase 12</p> <ul style="list-style-type: none"> Si bien esta unidad se encuentra en última instancia, los contenidos y textos abordados desde las primeras clases de la instancia práctica de la materia. 	<p>Actividad de Síntesis</p> <ul style="list-style-type: none"> Primera pre entrega del informe de investigación con los primeros análisis realizados por los grupos. 	<p>Actividad de Síntesis</p> <ul style="list-style-type: none"> Segunda entrega del informe final de investigación.

NOTA: en fecha de final, todos los estudiantes deben realizar una presentación formal en formato de seminario a sus compañeros.