

La enseñanza de una metodología de la investigación cognitivista en la diversidad disciplinar de las carreras de grado.

Galvalisi, Celia Fabiana y Grasso, Mauricio Alejandro.

Cita:

Galvalisi, Celia Fabiana y Grasso, Mauricio Alejandro (2025). *La enseñanza de una metodología de la investigación cognitivista en la diversidad disciplinar de las carreras de grado. Segundo Congreso Latinoamericano de Trabajo Social de la UNVM. Universidad Nacional de Villa María, Villa María.*

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/segundo.congreso.latinoamericano.de.trabajo.social.de.la.unvm/16>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecAo/zv0>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.

*2° Congreso Latinoamericano de Trabajo Social de la UNVM.
4 y 5 de Septiembre de 2025. Villa María. Córdoba. Argentina.*

**La enseñanza de una metodología de la investigación cognitivista
en la diversidad disciplinar de las carreras de grado.**

Celia Fabiana Galvalisi y Mauricio Grasso

Celia Fabiana Galvalisi

Profesora Adjunta
Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales
Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Villa María.
5900- Villa María
Provincia de Córdoba. República Argentina
cgalvalisi@unvm.edu.ar

Mauricio Alejandro Grasso

Profesor Adjunto
Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Villa María.
5900- Villa María
Provincia de Córdoba. República Argentina
mgrasso@unvm.edu.ar

Eje Temático N° 2: Educación

Palabras claves: ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN- ENSEÑAR A INVESTIGAR-
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-

RESÚMEN

Como docentes especialistas en metodologías de la investigación atravesamos desde la implementación de la Ley Educación Superior diferentes modificaciones que implican una reflexión acerca de ¿cómo enseñar metodologías de la investigación aplicada a las diversidades disciplinares del grado?, ¿cómo enseñar metodologías de la investigación como un proceso reflexivo cognitivo y no como un contenido puramente instrumental?, ¿cómo enseñar a investigar como aprendizaje situado y real y no como aprendizaje escolarizado?.

En este marco, en la presente ponencia reflexionamos sobre la enseñanza de la metodología de la investigación aplicada, entendiéndose como un proceso de reflexión cognitiva que supera la visión de enseñanza instrumentalista o normativa, como “pasos o recetas”. Siendo nuestro objetivo reflexionar sobre el necesario pasaje de la investigación escolarizada a la investigación real.

Entendiendo que la función de la Metodología de la Investigación es *aportar una capacitación para la reflexión crítica sobre los alcances de las teorías y comprobaciones empíricas* en el campo de las ciencias del hombre, junto con una formación sobre la forma en que las investigaciones particulares organizan las estructuras respecto del método en la construcción de los diseños de investigación aplicados a los problemas propios y particulares de cada una (Samaja, 2005) y posicionándose desde el marco de la pedagogía de la investigación:

Se propone así pensar la pedagogía de la investigación desde varias formas de representación, centradas en la posibilidad de investigar desde la diversidad (otredad), la movilidad, la participación y el diálogo, acogiendo las contradicciones que trae consigo la realidad social. Más que un eje formal, se observa a la investigación como una práctica social de vida, que busca centrar su problematización en la realidad y no en lo abstracto. (Vega Torres, 2013: 157)

Valiéndome de resultados previos -2014/2016- obtenidos en el análisis de programas de materias y entrevistas a docentes del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la UNVM partimos de un análisis diagnóstico que sirvió de puntapié inicial para revisar la enseñanza de la investigación desde el modelo de la pedagogía constructivista de la investigación.

Planteando al final de la ponencia algunos de los problemas identificados y reflexiones en pos de iniciar un debate necesario en las universidades argentinas acerca de este contenido transversal a todas las disciplinas; pero que a la vez se conforma como una función de la enseñanza universitaria: la enseñanza de la investigación como competencia.

1. INTRODUCCIÓN

A treinta años de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24521/95, que alude a las funciones de las instituciones universitarias, se refiere a la *formación de investigadores* de la siguiente forma: “*Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales*”. “*Promover y desarrollar la investigación científica y la cultura en todas sus formas*”

Como consecuencia, y atendiendo además a los Artículos 42 y 43 ¹ de la mencionada ley las universidades argentinas fueron adecuando paulatinamente la formación ofrecida reformulando sus planes de estudio. Entre estas adecuaciones se incorporaron materias dirigidas a la formación para la investigación, tales como: Metodologías de la investigación, Métodos y técnicas de investigación,

¹ Los Art. 42 y 43 de la LES establecen los mecanismos de obtención del reconocimiento oficial y validez nacional de las titulaciones universitarias. En ambos casos promueven el cumplimiento de ciertos estándares, carga horaria y adecuaciones curriculares acorde a los alcances profesionales entre otros aspectos.

Talleres de investigación, Taller de métodos y técnicas de investigación social, Seminarios de investigación, Talleres de apoyo al trabajo final de grado, entre otras múltiples denominaciones.

La Universidad Nacional de Villa María incluyó en su oferta educativa espacios curriculares específicos para la formación en investigación, tanto en sus primeros planes de estudio –allá por 1997- como en las reformas curriculares llevadas adelante a partir del año 2005 y principalmente en las modificaciones actuales, revisiones permanentes y vigentes. Una situación similar atravesaron las revisiones curriculares otras universidades argentinas, ya que la formación de investigadores es parte del grado. No ocurre lo mismo en la mayoría de las universidades de América anglosajona y/o de latinoamérica, en donde es un contenido que se desarrolla en el postgrado.

Durante estos últimos 20 años y siendo docentes del área de metodologías de la investigación reflexionamos sobre ¿cómo enseñar metodologías de la investigación aplicada a las diversidades disciplinares del grado? ¿cómo enseñar metodologías de la investigación aplicada? ¿cómo enseñar metodologías de la investigación como un proceso reflexivo cognitivo y no como un contenido puramente instrumental? ¿cómo enseñar a investigar como aprendizaje situado y real y no como aprendizaje escolarizado?

Creemos que las formas en que abordamos la tarea de enseñar metodologías de investigación deben ser examinadas críticamente, atendiendo a la realidad actual de la sociedad del conocimiento y de la información en la que se insertarán nuestros graduados.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. La metodología de la investigación como campo disciplinar

“El método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se los emplea; o, por lo menos, sería este un estudio muerto, incapaz de fecundar el espíritu que a él se consagra”. (Comte, 1926: 71, citado por Wainerman, 2001: 23).

“La investigación tiene mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad. Las dos primeras son transmisibles; a la creación, en cambio, sólo se la puede demostrar en el hacer”. (Wainerman, 2001: 34) ².

Si bien ya existe un acuerdo explícito acerca de que “a investigar se aprende investigando” también hay un acuerdo de que es posible “enseñar a investigar” sólo si se acepta que *la enseñanza tenga como objeto no la transmisión de preceptos metodológicos sino la comprensión del proceso de investigación*; esto es el entendimiento acerca de la naturaleza de su producto, de la función de sus procedimientos y de las condiciones de realización en que transcurre.

² Wainerman, Catalina. Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En Wainerman, C. y R. Sautu. 2001. *La trastienda de la investigación*. Lumiere. Buenos Aires.

Por tanto, la función de la Metodología de la Investigación es *aportar una capacitación para la reflexión crítica sobre los alcances de las teorías y comprobaciones empíricas* en el campo de las ciencias del hombre, junto con una formación sobre la forma en que las investigaciones particulares organizan las estructuras respecto del método en la construcción de los diseños de investigación aplicados a los problemas propios y particulares de cada una (Samaja, 2005)

Acordando con la posición de Samaja (2005), como área de conocimiento la Metodología de la Investigación es una disciplina general dedicada a estudiar los procesos que están involucrados en todas las prácticas investigativas en las ciencias en general (naturales, sociales y formales) y por eso tiene la tarea de mostrar los aspectos comunes y los fundamentos de los procesos de diferenciación y de reintegración en el campo de la investigación especializada.

En este marco, los núcleos centrales de la Metodología de Investigación apuntan a nociones que le permitan visualizar al estudiante los diferentes objetos de investigación de acuerdo a invariantes universales de la actividad de investigación, tales como: los *procesos inferenciales implicados* en la formulación del problema y de hipótesis; la construcción de *códigos convencionales para interpretar hechos* (construcción de *matrices de datos* -unidades de análisis, variables, valores e indicadores-); la elección de *estrategias metodológicas de acuerdo a los objetos de estudio para avanzar en el descubrimiento y validación* de los nuevos conocimientos.

Como dice Forni, citado por Wainerman (2001):

Hacer conocer los puntos fuertes y débiles de un trabajo, sus encrucijadas y sus momentos creativos es también un aporte a la comunidad de investigadores. Por un lado, porque la narración del desarrollo de una investigación y sus procedimientos es una contribución no sólo a la confiabilidad, sino también a la validez de sus resultados; si como en nuestro caso, creemos que la ciencia social es un ejercicio de objetividad (...). Por otro lado, en el proceso de investigación la interacción entre conceptos y datos no suele seguir los caminos canónicos y es una experiencia que desde cada investigación se vive de manera irreplicable, pero que nosotros, junto a un creciente número de investigadores, creemos que es pasible de codificación en sus procedimientos (Wainerman, 2001: 38)

Así, la formación en investigación no puede ser entendida como un contenido puntual o como un manejo metodológico descontextualizado sino como un contenido transversal a la formación, situado y particularizado con los problemas, marcos de referencias, técnicas y métodos propios de la disciplina. Con ello, entendemos que una metodología de la investigación espera que el estudiante logre comprenderla como una disciplina cuyo objetivo es el *proceso cognitivo reflexivo* que favorece la coherencia en la toma de las decisiones para la producción de conocimiento científico.

Atendiendo a estos planteos, cabe resaltar nuevamente el principio “a investigar se aprende investigando”, agregando ahora el rol fundamental que cumple el maestro, guía o investigador. Así lo expresa Mills, Bourdieu y Wacquant, y el biólogo Horacio Pontis, citados por Wainerman (2001: 21-22):

Únicamente mediante conversaciones en que pensadores experimentados intercambian información acerca de su manera real de trabajar puede comunicarse al estudiante novel un concepto útil del método y de la teoría.(...) Sin duda no hay otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –la práctica científica no es la excepción- que practicando al lado de una suerte de guía o entrenador que dé el ejemplo y corrija enunciado *en situación* los preceptos directamente aplicados a un caso *particular*. En ciencias sociales se enseñan los cursos de teoría sin los métodos de producción y viceversa. La enseñanza de teoría y de metodología disociadas es una aberración que fácilmente pueden llevar a formar teorizadores (...)

Sabemos también que suele confundirse en la enseñanza para investigadores el objeto de estudio de las disciplinas en particular con el objeto de estudio de la metodología de la investigación. En el ámbito de las ciencias sociales, las interacciones humanas y los procesos que ellas construyen, sus significados y las estructuras socio-históricas en las que estos procesos tienen lugar se conforman como su objeto de estudio, el cual a su vez será abordado como insumo insustituible desde la metodologías de la investigación pero sin perder de vista su propio objeto: el *proceso cognitivo reflexivo* que favorece la coherencia en la toma de las decisiones para la producción de conocimiento científico.

2.2. La pedagogía de la investigación como marco de referencia para enseñar a investigar

Asumimos que el proceso educativo como un acto político-transformador que se sostiene en un posicionamiento de ideas que lo mueven y por tanto una pedagogía que no solo lo sostiene, sino que es su motor. Así, consideramos que la “pedagogía de la investigación” es una forma dialógica de comprensión de la actividad científica como actividad social y de la actividad académica de enseñanza que pone énfasis en la reflexión cognitiva y volitiva de todo el proceso investigativo más que en la reproducción del método científico. Una pedagogía cuya base es el pensamiento epistémico-histórico y no un pensamiento teórico-abstracto (Vega Torres, 2013).

Se propone así pensar la pedagogía de la investigación desde varias formas de representación, centradas en la posibilidad de investigar desde la diversidad (otredad), la movilidad, la participación y el diálogo, acogiendo las contradicciones que trae consigo la realidad social. Más que un eje formal, se observa a la investigación como una práctica social de vida, que busca centrar su problematización en la realidad y no en lo abstracto. (Vega Torres, 2013: 157)

Así, adherimos a los *principios de la pedagogía de la investigación* que considera a la *ciencia como una actividad social* (...) a la *práctica científica*, (...) como un proceso de intersubjetividades (...) a la *actividad científica* como un proceso de organización y comunicación entre personas, situado en un contexto socio-histórico. En fin, el sostén epistemológico de una pedagogía de la investigación se encuentra en una pedagogía constructivista y en el trabajo colaborativo³

³ Desde la postura constructivista, un proyecto de investigación no debe ser sólo una forma procesual de llevar a cabo una actividad formalmente reconocida en el campo científico. De forma pedagógica, el proceso de investigación puede entenderse como un espacio de creación conjunta y de aprendizaje colaborativo. De esta manera, el proceso se desarrolla

Así, según Vega Torres (2013) *tres* son los componentes básicos que guían a una pedagogía de la investigación: *una lógica dialéctica (...), una investigación dialógica (...) y una actividad práctica de construcción histórico-social (...)* ⁴

Postulados de la pedagogía de la investigación. Clarificando posiciones para enseñar a investigar

Hay algunas aclaraciones respecto a prácticas que se han naturalizado y que la pedagogía de la investigación formuló a modo de postulados. A saber:

- *No es lo mismo investigar que enseñar a investigar.*

Una cosa son las disposiciones, competencias y modos de pensamiento y acción que implica la práctica de la investigación social. Y otra cosa es la forma como facilitamos estas habilidades en el momento de la experiencia con estudiantes de licenciatura, ya sea en el aula o fuera de ésta. No se trata de pensar a la investigación desde la investigación, sino de pensarla desde nuestra labor pedagógica (Rizo García, 2012: 21-22).

- *A investigar se aprende investigando.*

Si nos posicionamos en una pedagogía de la investigación o lo que es lo mismo pensar la enseñanza de las metodologías de la investigación desde la labor pedagógica como docentes, nos enfrenta al principio “a investigar se aprende investigando”. Esto tiene su origen en la aceptación de que la investigación no es un objeto estático sino un proceso en constante desarrollo, que al tiempo que busca respuestas abre nuevos interrogantes. Como consecuencia, no puede enseñarse sino es por medio de la práctica.

En este sentido, si bien vale destacar la reflexión de Rizo García (2012) sobre dos propuestas acerca de la enseñanza: “o bien se enseña a investigar a partir de una formación teórica sobre métodos y técnicas de investigación; o bien, por el contrario se enseña a investigar investigando” (2012: 25); creemos oportuno divergir con esta autora en tanto que, si se presentan por separadas ambas propuestas sí romperían con el principio a investigar se aprende investigando; pero si se utilizan en complementario y paralelo ambas perspectivas aportarían al aprendizaje de la enseñanza de la investigación. El problema reside cuando la enseñanza teórica está teñida de un instrumentalismo extremo a modo de “recetas metodológicas” versus una enseñanza reflexiva del proceso de investigación.

como un trabajo en donde se participa de una actividad socialmente definida, y desde la cual se integra a los individuos para organizar una figura o red de investigación. Más que pretender delegar todo el proceso investigativo a los estudiantes, en especial en una época donde la apertura de la investigación es evidente, el trabajo se realiza de tal forma que se “aprende a investigar investigando”; desde un principio de imitación, práctica, colaboración e intervención (Vega torres, 2013: 169).

⁴ La pedagogía de la investigación entiende a las reglas de juego de la ciencia como a la actividad propia de participación conjunta en los acuerdos para llegar a resolver problemas, y no solo desde lo instrumental sino desde la participación política; el investigador se debe conectar con las cosas, la realidad, los contextos y sus cambios. Al mismo tiempo una investigación dialógica busca trascender de la teoría a la práctica, potenciar en los investigadores el autoconocimiento, la autonomía, la corregulación, la escucha crítica y activa, la transformación del entorno, la comprensión crítica de la realidad, la empatía y la perspectiva social sin perder de vista las condiciones de un proceso científico.

Y por último, no debe olvidarse que todo conocimiento está situado social e históricamente y que dicho conocimiento no puede desarrollarse de manera individual sino que es una construcción relacional, que integre un sistema de creencias, intereses, tradiciones, herramientas y normas (Vega Torres, 2013).

- *La separación de la enseñanza de los métodos del análisis de los procesos de investigación – prácticas de investigación–.*

Es cierto que no es posible formar a un investigador sin que este posea conocimientos de las metodologías específicas. “Sin embargo, no resulta tan claro que enseñar metodologías genere automáticamente la formación de investigadores (...)”. (Gugliano y Robertt, 2010: 64)

No se trata de transmitir contenidos teórico-conceptuales, sino prácticas y habilidades. Tampoco es posible enseñar de forma expositiva con la presentación teórica de los modelos. La enseñanza de la investigación implica la transmisión de actitudes, herramientas y habilidades para la práctica investigadora, y son aspectos que “solo se pueden enseñar desde la práctica (...)”. Esta orientación práctica no implica en ningún momento la ausencia de contenidos teóricos, que son transmitidos mediante las lecturas de libros y estudios (...)”. (Díaz de Rada, 2012: 85-86)

La alternativa para atender a esta problemática se centra en atender al principio “enseñar a investigar investigando”, Díaz de Rada (2012) nos ofrece todo un planteo de uso de metodologías activas de enseñanza como lo es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En contraposición podemos mencionar los hallazgos de Ospina Rave y otros (2008) respecto a los problemas que observaron en las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que se implementan en el dictado de seminarios de investigación. A saber: el profesor organiza los contenidos a partir de una estructura formal procedimental, donde priman temáticas que hacen al diseño y desarrollo de una investigación; la investigación es vista como una técnica; las estrategias de enseñanza están centradas en clases magistrales más ejercitaciones; no se abordan los temas de interés del alumno, se espera que posterior a la apropiación el alumno lo pueda aplicar; las lecturas propuestas no son aprovechadas por los estudiantes, salvo para el cumplimiento de la tarea.

Ante estos resultados, las autoras proponen estrategias problematizadoras, que parten de conocimientos previos, en pos del desarrollo del pensamiento crítico para el análisis de problemas y el trabajo autónomo.

- *La falta de socialización entre las prácticas de investigación llevadas adelante por los propios profesores-investigadores y los alumnos futuros investigadores.*

Las investigaciones realizadas en las universidades suelen constituirse en verdaderas “zonas desconocidas”, no accesibles en términos de “recetas” prácticas a los estudiantes. Esto suele deberse tanto por un posible cuestionamiento a la legitimidad de los científicos sociales (abrir sus investigaciones puede ser percibido como una apertura a la impugnación, entre otros aspectos, de sus procedimientos de obtención de la “prueba”), como a una formación académica que no visualiza en los productos del trabajo científico un objeto de examen de los alumnos. Paradójicamente este último aspecto coloca en cuestión dos pilares centrales de la construcción de la ciencia moderna: por un lado, el de que toda experiencia científica debe estar disponible a cualquier miembro de la comunidad, de forma de garantizar el cortejo de los resultados a los cuales se llegó; y, por otro, el de la comunicabilidad. (Gugliano y Robertt, 2010: 68)

- *La separación entre asignaturas dedicadas a las metodologías cualitativas y a las cuantitativas.*

La vigencia de esta separación puede ser consecuencia de la identificación – existente hasta poco tiempo atrás– de lo cualitativo y lo cuantitativo como una contraposición de métodos y técnicas en términos de paradigmas que no conversan entre sí:

No tenemos datos que comprueben el grado de persistencia de una división “paradigmática” entre metodologías cuantitativas y cualitativas, como ya existió antes y generó fuertes debates, por lo menos hasta bien entrados los años ochenta del siglo pasado (...). Tal separación acaba estimulando una enseñanza segmentada de la metodología en la cual los diferentes métodos y/o técnicas de investigación son presentados de forma abstracta, como cuerpos extraños y muchas veces con objetivos contrapuestos (por ejemplo, entre otros, el que sostiene que las técnicas cualitativas estarían orientadas al contexto de descubrimiento y las técnicas cuantitativas al contexto de justificación) de investigación social (...). Tal vez pueda conjeturarse que las formas creadas (a pesar de las buenas

intenciones) tengan su origen en la formación de los propios docentes, que especializados en algunas de las metodologías mantienen dificultades para exponer a los estudiantes las integraciones posibles de ser realizadas entre ellas. En el mejor de los casos los alumnos y alumnas más sobresalientes llegan a memorizar aspectos considerados relevantes de las metodologías, más acaban entendiendo de forma precaria las implicaciones de su utilización (Gugliano y Robertt, 2010: 66).

- *La metodología de la investigación no es una disciplina instrumental, aunque su propia lógica reflexiva se valga de instrumentos.*

El trabajo de Barriga y Henríquez (2004) hace referencia a la necesidad de pasar de una enseñanza de visión técnica, centrada en las reglas del procedimiento investigativo –cómo se hace una investigación– a la comprensión de la investigación como proceso reflexivo y creativo “artesanal”. Este trabajo realiza varios aportes en torno a la transferencia de los conocimientos de metodología de investigación que realizarán los alumnos una vez titulados y que requiere ser tenido en cuenta en la formación. A saber, considera que los objetos de estudio pueden dividirse en propios y ajenos; los propios son los que el mismo investigador genera por sus inquietudes y los ajenos, son los objetos que requieren ser estudiados por otros, que surgen en el campo laboral. Entonces, surgen preguntas tales como: ¿estamos formando a nuestros alumnos para que puedan ejercer su profesión como investigadores, considerando las formas de investigación propias de la profesión?, ¿qué tipo de profesional queremos formar?, ¿un técnico que domina un conjunto de herramientas para aplicar automáticamente o un “artesano” que, frente a los problemas, busque soluciones, reflexione sobre el quehacer científico?

La respuesta para estos autores reside en enseñar desde el pluralismo metodológico y epistemológico, superando la falsa dicotomía investigación cuantitativa *versus* cualitativa, atendiendo a la diversidad y evitando “las modas”:

Sostenemos que el objetivo de la formación en metodologías no debe ser “cómo se hace la investigación, sino “cómo se ha hecho”. En otras palabras, lo que debemos transmitir no son reglas de procedimiento, sino más bien experiencias concretas (tanto nuestras en cuanto investigadores activos, como ajenas provenientes de publicaciones), destacando los problemas enfrentados, la forma en que fueron resueltos y por qué algunos no fueron resueltos. Este enfoque permite que el alumno reciba un conjunto de opciones sobre cómo se puede construir un objeto de estudio y, de esta forma, desarrollar sus propias posturas y construir sus propios conocimientos (Barriga y Henríquez, 2004: 128)

- *El objeto de investigación de la disciplina –cualquiera sea– no es el objeto de enseñanza de la metodología de la investigación.* En todo caso hay una fuerte tendencia a que dentro de cada campo disciplinar se enseñen las prácticas de investigación que le son propias y particulares, es decir, investigación aplicada al propio campo.

3. ALGUNOS RESULTADOS PREVIOS

En investigaciones anteriores desarrolladas ⁵ desde el año 2014 a 2016, analizando programas de materia de espacios curriculares que enseñan a investigar y entrevistando a sus docentes, pudimos visualizar el estado de situación que conforman un primer diagnóstico que propicia la reflexión acerca de la enseñanza de la investigación en la UNVM, a saber:

⁵ Galvalisi, Celia y Grasso, Mauricio (Comp.) 2022. *Investigar en ciencias sociales: algunos recorridos por las propuestas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje en la UNVM*. (Preprint) Villa María. EDUVIM. DOI: <https://doi.org/10.52550/278WC3> <https://www.eduvim.com.ar/preimpresos/LEA/278WC3/index.html>

a) Más allá de la incorporación de espacios curriculares orientados a la formación para investigadores en Ciencias Sociales, la formación ofrecida es ampliamente diversa, sin articulaciones curriculares horizontales, ni verticales; con una preponderancia de teoría y escasa relación con la práctica de investigación propia del campo disciplinar. En síntesis, con una predominancia del conocimiento declarativo acerca de qué es investigar, paradigmas y métodos, tipos de investigación, técnicas e instrumentos pero con poca ejecución del principio fundamental de la metodología de la investigación “a investigar se aprende investigando”.

b) En la UNVM, hasta ese momento, la cobertura de espacios curriculares orientados a la formación de investigadores se realizó con docentes con formación disciplinar pero poca del campo de la metodología, hecho que se acrecentó por la escasa experiencia en investigación y pocos grupos de investigación consolidados.

c) Los resultados obtenidos nos muestran la necesidad de seguir profundizando la temática en especial las concepciones sobre la enseñanza de la investigación presente en las verbalizaciones docentes y en ámbito del aula específicamente. Pues sus visiones fluctúan en su mayoría entre concepciones de enseñanza inductivistas, hipotético deductivas, visiones tradicionales instrumentalistas y en menor medida visiones crítico cognitivistas (Porlán, 2004).

d) Los resultados encontrados nos señalan que la enseñanza de la investigación en el ámbito de la educación superior requiere de una profunda reflexión para precisamente no caer en la naturalización de ciertas prácticas; como, por ejemplo:

- Propiciar una investigación escolarizada y un alejamiento de la investigación real de la disciplina.
- Enseñar pasos, procedimientos, paradigmas e instrumentos en detrimento de enseñar a reflexionar sobre el proceso metodológico.
- Planificar en el currículum oficial para cubrir los aspectos esperados, pero no ejecutarlo en el currículum real.
- Escasa articulación entre espacios curriculares dedicados a la investigación.
- Espacios curriculares con escasa carga horaria para la enseñanza de la investigación.
- Disputa entre enseñar metodologías de investigación y enseñar metodologías de investigación aplicada.
- A investigar se aprende investigando, pero hay escasas ejecuciones de los proyectos y una fuerte tendencia a la enseñanza centrada en el diseño.
- La separación de la enseñanza de los métodos de análisis de los procesos de investigación.
- La falta de socialización entre docentes/estudiantes.
- Diversidad de estrategias de enseñanza, aunque predomina la enseñanza hipotético-deductiva por sobre la enseñanza inductiva y analógica.

e) Se observó también falta de conformación de equipos docentes en los espacios curriculares, siendo su mayoría unipersonales -con formación metodológica o con formación disciplinar pero no ambas- o en el mejor de los casos integrados por docentes de carreras afines con formación de doctorados o bien con investigadoras/es de CONICET, pero no por docentes especialistas de la disciplina y con formación metodológica. Siendo la situación ideal esperada la integración de cuerpos docentes con conocimientos en metodologías conjuntamente con docentes de la disciplina.

La reubicación de investigadores de CONICET dentro de las universidades generó que se cubrieran con ellos los espacios de enseñanza de las metodologías de la investigación, desatendiendo la formación disciplinar.

f) Comprender la diferencia entre la ciencia escolar y la ciencia erudita, mientras que la ciencia escolar es un proceso de construcción similar al de la ciencia real las preguntas son distintas, ya que han de tener sentido para los alumnos y los modelos explicativos también serán distintos pero manteniendo cierto grado de correspondencia con la ciencia normal o real.

Es fundamental diferenciar, en este momento, la ciencia erudita de la ciencia escolar, si bien ambas se proponen entender el mundo por medio de teorías y comunicarlo con un lenguaje significativo y riguroso, los valores que sustentan son diferentes. La ciencia escolar está sobredeterminada por la erudita, pero al mismo tiempo es un paso previo para llegar a la ciencia erudita (Aduriz Bravo, 2001)

4. ALGUNOS ASPECTOS PARA LA DISCUSIÓN

En fin, a partir de las indagaciones iniciales más entrevistas realizadas en los dos últimos años a docentes investigadores de CONICET y que desempeñan actividades en la UNVM hemos reafirmado algunas de nuestras exploraciones teóricas de las que daremos cuenta a continuación.

El aprender a hacer en investigación supone la “ejecución real de la investigación”, supone transitar todo el proceso, reflexionando en cada una de las fases y momentos, lo que permite la comprensión de que se trata de un proceso dinámico que se reestructura a partir de las decisiones iniciales. Esta construcción genera en el investigador nuevas miradas, aportes que enriquecen el proceso cognitivo. Tal como afirma Samaja “No se trata de enseñar a investigar prescribiendo recetas, sino mediante la discusión de los conocimientos disponibles sobre el proceso de investigación” (2005: 14) . Así lo expresa un docente:

Que yo creo, estoy convencido, que lo más difícil no es elaborar un proyecto en términos técnicos sino pensar y discernir un diseño de investigación apropiado para mi objeto de estudio. Entonces, en el grado los estudiantes no tienen muchas veces la madurez teórica y epistemológica –al menos donde está puesta la materia– como para discernir prontamente los objetos de estudio, las categorías conceptuales de interés, y luego diseñar –digamos– una investigación que dé cuenta de evidencia empírica sobre sus hipótesis o anticipaciones –en ese sentido depende de la posición epistemológica que tome cada estudiante. Como hay una sola metodología de la investigación y además epistemología está un año después, qué nos encontramos nosotros en la cátedra: tenemos que dar algunos principios básicos de epistemología porque si no, no hay manera de pensar un proyecto de investigación, entonces nos lleva un tiempo medianamente esquematizar algunos elementos epistemológicos que después van a profundizar en la materia correspondiente. Luego tenemos que hacer la discusión del método, ¿sí? Y luego que tenemos la discusión epistemológica y de método recién allí se puede comenzar a pensar un diseño de investigación. (Entrevista 10)

Por tanto, se busca preparar a los estudiantes no solo como productores de conocimiento científico sino como receptores críticos de otras producciones. En otras palabras, formar para la investigación debe intentar capacitar a los estudiantes para generar conocimiento científico en el campo profesional, resolver problemas con apoyo en las investigaciones, realizar diagnósticos de la realidad, analizar e interpretar datos profesionales, y escribir informes técnico científicos y proyectos de mejoras e intervención. Otro docente nos cuenta:

(...) con poder identificar en las sociedades que nos toca vivir, digamos, las problemáticas y los emergentes de esa problemática y poder articularlos en problemas de investigación, problemas de estudio al inicio, luego serán problemas de investigación y mucho antes de eso serán problemas sociales también, muchas veces tienen mucho que ver con quién los está formulando, ¿no? entonces trabajar un poquito más por ahí en lo motivacional, trabajar un poquito más ahí, para mí es lo importante. (Entrevista 5)

En este camino los docentes cumplimos un rol fundamental y ocurre que muchas veces el oficio de docente-investigador se cristaliza y reproduce, generando un estancamiento que llega a naturalizarse, tal como lo expresa Scribano (2005): “Las naturalizaciones de nuestros alumnos son en parte nuestras naturalizaciones, por lo que creamos una lógica práctica que construye esquemas mentales, dispositivos clasificatorios y mecanismos que sirven de ‘accounts’ de posiciones escolásticas” (Scribano, 2005: 239).

Se nos presentan actualmente otros emergentes para los análisis acerca de la enseñanza de la investigación, sumados a los arriba mencionados, tales como:

- *Atender a la diversidad disciplinar en la conformación de los equipos docentes*, pensando en que el saber disciplinar y el saber metodológico confluyan y trabajen colaborativamente.
- *Adecuar la enseñanza de la metodología a la diversidad disciplinar de las carreras de grado*, diversidad que se manifiesta en los objetos disciplinares, en los objetos de estudio, en los contextos, en los perfiles de los estudiantes, en los instrumentos y paradigmas propios de la disciplina.
- *Partir de una mirada cognitivista más que instrumental o normativista* de la enseñanza de la investigación implica una reconstrucción de saberes ya instalados y normalizados.
- *Atender a los conocimientos previos de los estudiantes*, a sus preconcepciones de la ciencia, tanto en la organización y secuenciación de los espacios curriculares como en la inclusión de los contenidos. Generalmente la enseñanza de la investigación en una disciplina requiere de conocimientos que no están garantizados hasta al menos un segundo año de carrera, por lo que estos espacios serían significativos desde un tercer año.

Como así también, recuperar en la enseñanza las experiencias previas desarrolladas en la formación de escuela secundaria, en cuanto a actividades de investigación, feria de ciencias, escritura de proyectos e informes y concepciones de método científico.

- *Comprender que la investigación es un insumo* para el campo disciplinar y se transforma en conocimiento producido para las intervenciones profesionales futuras.
- *Generar instancias de aplicación*, vinculando en concreto y no quedarse en procesos de abstracción sino transfiriendo el cuerpo teórico propio de la tradición disciplinar a las prácticas en el campo de descubrimiento y de validación del conocimiento científico, en otras palabras aprender a investigar en la disciplina en el territorio.
- *Propiciar espacios compartidos de trabajo entre docentes pertenecientes al campo disciplinar con docentes del campo metodológico*: en especial porque cada disciplina tiene un vocabulario, bibliografía, instrumentos, paradigmas, objetos de estudio que le son propios.
- Repensar las estrategias didácticas, atender a los contextos de prácticas pre-profesionales como espacios de identificación de problemas de investigación, vincular a los estudiantes a los territorios no como interventores sino como investigadores en un aprendizaje situado y colaborativo.

4.1. Repensando la formación para la investigación.

La enseñanza de la investigación o la formación para la investigación nos muestra que no hay una manera única de enseñar a investigar (Sánchez Puente, 2014) y ello se debe a que cada disciplina está amarrada a una forma de concebir y producir conocimientos. Por tanto, así como hay diferentes métodos para generar conocimiento también tiene que haber formas diferentes de enseñar a investigar. No obstante, hay un acuerdo generalizado de que el aprendizaje de la investigación es un saber hacer y por ello es un saber práctico, en donde aprendiz y tutor, docente o experto acompaña ese proceso colaborativo.

En el caso de la nueva didáctica de la investigación social y humanística, se hace hincapié en el poder revelador de la práctica y se considera que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje da mejores resultados que apoyarse en modelos conceptuales y abstractos. Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente. (Sánchez Puente, 2014: 14)

Si nos remitimos a modelos para la enseñanza de la investigación en el grado, Deserti (2019) menciona algunos como:

- *modelos centrados únicamente en el proceso de investigación* -y sus bases epistemológicas-
- *modelos que hablan de los aspectos personales y relacionados a la investigación* mencionado algunas competencias como conocimiento especializado de su disciplina, habilidades metodológicas (búsqueda de información; diseño de investigaciones y conocimiento de métodos cuantitativos y cualitativos, reconocimiento de investigaciones buenas y malas), habilidades comunicacionales (escritura, crear argumentos lógicos, expresión oral), saberes generales (computacional, planeación y

gestión del tiempo); habilidades para trabajar con otros, creatividad e innovación, inteligencia emocional; constancia y capacidad para mantener un ritmo alto; habilidad para improvisar y superar limitaciones.

- *modelos en donde se aprende participando de equipos de investigación.*

Lucarelli (2017), por su parte, citando a Ickowicz considera la presencia de dos modelos para la formación para la investigación, uno llamado *modelo artesanal*, ligado a una tarea entre expertos y novatos en un contexto generado para tal fin y el *modelo escolar*, caracterizado por una secuencia y conocimientos predeterminados por los que se debe atravesar. En sus conclusiones ella alerta de la diferencia entre un *enfoque instrumental centrado en lo metodológico* y uno *holístico basado en todo el proceso*. También Sánchez Puente (2014) realiza la misma consideración, aportando que, si bien la vía artesanal no es la única manera de enseñar, es la que mejor resultados dió.

En relación con el postgrado, los modelos puestos en marcha a partir del auge de los doctorados se caracterizaron por la puesta en marcha de cursos; situación que también se manifestó en el grado, cursos de metodologías, de instrumentos, de líneas teóricas, cuyos objetivos era dotar a los estudiantes de herramientas teóricas y técnicas para hacer investigación.

Hoy, urge evaluar los límites y alcances de ellos, pensando en que la formación se oriente a la práctica y al trabajo colaborativo (Moreno Bayardo, 2005, 2007), las lógicas prevalecientes en el proceso de formación perciben el paso de una lógica centrada en el dominio de contenidos a una lógica del desarrollo de habilidades, de una concepción de pasos a seguir a una de procesos cognitivos que se dan en la generación de conocimientos, con una notable conciencia de que la práctica de la investigación compromete a la totalidad de la persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adúriz-Bravo, Agustín. 2001. Integración de la epistemología en la formación del profesorado de ciencias. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4648> 10 de Mayo de 2012.
- Barriga, Omar y Henríquez, G. 2004. Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta Moebio* 20: 126-131. Extraído el 18 de Noviembre de 2013, de <http://www.moebio.uchile.cl/20/barriga.htm/>
- Deserti, E. 2019. Dimensiones a considerar en la formación de investigadores. *Revista Educarnos*.
- Díaz de Rada, Vidal. 2012. Desarrollos innovativos en la asignatura Métodos y técnicas de investigación social: el caso de los estudios de sociología aplicada en la Universidad Pública de Navarra. *Innovar*, 22 (45): 83-95. Universidad Pública de Navarra. España.
- Galvalisi, Celia y Grasso, Mauricio (Comp.) 2022. *Investigar en ciencias sociales: algunos recorridos por las propuestas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje en la UNVM*. (Preprint) Villa María. EDUVIM. DOI:

- Gugliano, A. y Robertt, P. 2010. La enseñanza de las metodologías en las ciencias sociales en Brasil. *Cinta Moebio* 38: 61-71. Extraído el 18 de Noviembre de 2013, de <http://www.moebio.uchile.cl/20/barriga.htm/>
- <https://doi.org/10.52550/278WC3> <https://www.eduvim.com.ar/preimpresos/LEA/278WC3/index.html>
- Lucarelli, E. 2017. La formación en investigación en el grado y posgrado: ¿estructuras peculiares e intencionalidades comunes? En *Renovación Pedagógica en Educación Superior*. Vol. 1. Universidad de Murcia. España.
- Moreno Bayardo M. G. 2016. Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble? *Diálogo sobre educación*, año 7, número 12, enero-junio 2016. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.25>
- Moreno Bayardo, M. G. 2005. Potenciar la educación. Un curriculum transversal de formación para la investigación, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 3, Nº 1.
- Ospina Rave, B; Aristizábal Botero, C. y toro Ocampo, J. 2008. El seminario de investigación y su relación con las diferentes metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje. *Investigación y educación en Enfermería*, Vol. XXVI, Nº 2, Suplemento, Septiembre de 2008. Universidad de Antioquía. Medellín.
- Porlán, R. y Martín del Pozo, R. The conceptions of in-service and prospective primary school teacher about the teaching and learning of science. *Journal of Science Teacher Education*, 2004; 15 (1): 39-62.
- Rizo García, M. 2012. Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación y cultura de la Universidad Autónoma de la ciudad de México. Extraído el 27 e Noviembre de 2013 de <http://test-departamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>
- Samaja, Juan. 2005. *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba. Buenos Aires. Argentina.
- Sánchez Puente, R. 2014. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Universidad Nacional Autónoma de México
- Sánchez Puentes, Ricardo. 2014. “Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y humanas. IISUE. México.
- Scribano, Adrian. 2005. La metafísica de la presencia: obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación. *Cinta Moebio* 24. Pp. 239-245. Extraído el 14 de Octubre de 2015, de <http://www.moebio.uchile.cl/24/scribano.htm/>
- Vega torres, Daniel. 2013. Pedagogía de la investigación: problematización de la enseñanza-aprendizaje. Documento de reflexión. *Educación y Territorio*. Vol. 4. Nº 1. Enero a Junio de 2013. Extraído de www.revistasjdc.com/main/index.php/rejte/article/download/243/235 el 14 de Octubre de 2015.
- Wainerman, C y Sautu, Ruth. 2001. *La trastienda de la investigación*. Tercera edición ampliada. Ed. Lumiere. Buenos Aires.