

El dilema del problema. Caracterización de las dificultades observadas desde la perspectiva docente en el cursado de la materia Metodología de la Investigación en tres carreras de Ciencias Sociales de diferentes universidades.

Espinosa, Andrea – UNR – UAI – andrea_espinosa01@yahoo.com.ar
Lewkowicz, Andrés – UNLZ – andres_lewkowicz@yahoo.com.ar

Introducción

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre algunos aspectos que consideramos problemáticos en nuestras prácticas de enseñanza en la materia Metodología de la Investigación en tres carreras de Ciencias Sociales de dos Universidades Nacionales y una Universidad Privada. En estos espacios, la base de sustento nos la da, además de desempeñarnos como docentes de estas casas, la comprensión de los fundamentos o pilares que sostienen la idea de universidad desde sus inicios: *docencia, investigación y extensión*. Asimismo, siguiendo los planteos de Calvo y Lucarelli (2008), entendemos que la actividad de la investigación implica la coordinación de dos universos, el de la teoría y el de la práctica. Por lo tanto, reflexionar sobre la articulación entre la docencia y la investigación en el nivel superior desde nuestra propia actividad nos permite compartir en el debate dificultades y estrategias para superarlas.

Es así que, caracterizar las dificultades que observamos como docentes durante el dictado de la materia Metodología de la Investigación en carreras de Ciencias Sociales, nos permite tanto reflexionar sobre ellas como jerarquizarlas. Esta jerarquización, sesgada quizás por nuestras trayectorias formativas, nos posibilitará no sólo describirlas y/o evaluarlas sino también orientar las miradas y optimizar los recursos para afrontarlas.

A los fines de hacer este recorrido elegimos – intencionalmente – un tema crítico y fundante dentro del proceso de investigación, que conlleva una mirada compleja desde todas las perspectivas: *el problema de investigación*.

Creemos que tomar el *problema* como eje transversal puede ayudarnos a organizar esta jerarquización, mientras vamos reflexionando sobre los temas que confluyen y lo atraviesan.

El recorrido de estos puntos nos convoca a reflexionar, con una perspectiva crítica, cuáles son nuestras posibilidades y limitaciones como docentes del área, para acompañar a nuestros estudiantes en la comprensión y la superación de algunos de los obstáculos más frecuentes a la hora de aprender a construir problemas de investigación.

Contextos de trabajo

Para contextualizar nuestras prácticas partimos de algunas características que unifican y otras que diferencian nuestras áreas para luego arribar a aquellos aspectos problemáticos comunes.

- 1- Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) – Carrera de Abogacía
- 2- Universidad Nacional de Rosario (UNR) – Carrera de Psicología
- 3- Universidad Abierta Interamericana (UAI) (Regional Rosario) – Carrera de Psicología

Las carreras referenciadas tienen tres aspectos comunes iniciales: a) son formaciones académicas mayoritariamente teóricas; b) están organizadas por facultad y, dentro de ella, por carrera (su malla curricular está integrada por niveles

y materias); c) son Licenciaturas y Profesionalizaciones de entre cinco y seis años de duración.

La inclusión de esta materia en los Planes de Estudio tiene orígenes diversos. La más antigua es la que se dicta en la Carrera de Psicología de la UNR anclada en el ciclo superior desde la reestructuración del Plan con la apertura democrática. La más reciente es la que se dicta en la Carrera de Abogacía de la UNLZ, incorporada en la última reestructuración del Plan en 2008.

La UAI, a diferencia de las otras dos, es una universidad privada cuya sede central se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires. Este dato no es un mero detalle si tenemos en cuenta que si una carrera se dicta en varias de sus sedes, en todos los casos se aplica el mismo programa de contenidos de las materias en todas ellas. Esto indica que, en general, los contenidos, así como la bibliografía sugerida, no responden a las características regionales propias del contexto en el que la sede está instalada sino, más bien, están unificadas con la perspectiva de la sede central. En la Licenciatura en Psicología, particularmente, metodología de la investigación como materia forma parte del plan de estudios original de la carrera. Vale aquí la aclaración, en la ciudad de Rosario esta carrera (en esta institución) tiene menos de dos décadas de existencia.

Una particularidad interesante que presenta este Plan, ajustado de acuerdo a los requerimientos de la evaluación de CoNEAU (2013), es que está separada en dos materias, la primera aborda los contenidos de la tradición cuantitativa y se dicta en el segundo año de la carrera y la que se corresponde con el enfoque cualitativo en tercero. Ambas comparten la modalidad de cursado cuatrimestral obligatorio, pero no existe en el documento un nexo correlativo entre ellas.

A diferencia de las instituciones mencionadas anteriormente, en el caso de la carrera de Psicología de la UNR, en el plan de estudio que se modificó con la llegada del gobierno democrático, se reubicaron las materias metodológicas en el ciclo superior. Se estableció el dictado de dos asignaturas, (quinto y sexto año), correlativas entre sí, de duración anual y de cursado obligatorio. Esta disposición establecida en el Plan 84/95 fue modificada como resultado de la adecuación de la carrera a los requerimientos de la evaluación de CoNEAU. Finalmente, en la nueva

malla curricular (Plan de Estudio 2014) la primera de las materias metodológicas *baja* al ciclo básico, quedando instalada en el segundo año de la carrera – esta modificación del Plan se considera, actualmente, como plan de transición –. Parte de la fundamentación del cambio responde a la necesidad, observada por los docentes y percibida por los estudiantes, de comenzar el recorrido de la alfabetización científica de los futuros profesionales en etapas tempranas de la formación.

En el caso de Abogacía, en la Facultad de Derecho de la U.N.L.Z, a partir de la modificación del Plan de Estudio en el 2008 (Resolución C.A.Nº 1368/08) y considerando que en la fundamentación de la modificación del plan de estudios se establece la necesidad de *facilitar la apropiación de nuevas bases teóricas, metodológicas y técnicas del Derecho, en un marco de superación de enfoques disciplinarios fragmentados para la indagación de los objetos de estudio*, se incorpora Metodología de la Investigación en el segundo año de la carrera, siendo la primera materia de las llamadas *prácticas*. El cursado es obligatorio para todos aquellos estudiantes que ingresaron con el nuevo plan, como así también los que comenzaron con el plan anterior pero que, por alguna razón, hayan sido reincorporados a la carrera. Estos últimos, al reinsertarse con un nueva malla curricular, deben cursar las materias que corresponden a esta línea de tipo práctico y que, por ende, no pueden rendir en carácter de alumnos libres.

Según el Plan de Estudio, Metodología de la Investigación forma parte del ciclo de Formación General Disciplinaria destinado a la apropiación de los conocimientos que aportan las Ciencias Sociales, con una doble finalidad: disponer de mayor sustento disciplinario para abordar el tramo de formación profesional y mejorar la capacidad para codificar y decodificar mensajes y discursos propios de la actividad profesional del futuro abogado.

El lugar en la currícula

Si consideramos, como plantean Calvo y Lucarelli (2008), que la formación en investigación es una parte sustancial en la formación profesional, comprenderemos

por qué para nosotros es importante observar las características de los espacios curriculares en los que se manifiesta el lugar que tiene para estas carreras.

Por lo tanto, para pensar y problematizar cuestiones relativas a la enseñanza de la metodología no podemos dejar de lado en este análisis, el lugar en la malla curricular en que se encuentra la materia, ya que este aspecto tiene implicancias importantes en el desarrollo de la misma.

En este sentido, cabe señalar el lugar que ocupa la investigación en el desarrollo de actividades curriculares. La experiencia muestra que formalmente se la entiende como un eje transversal, que debería integrar los contenidos teóricos de la carrera de grado pero en la práctica no existen espacios que otorguen sentido a esta integración. Los tiempos dedicados al desarrollo de la disciplina y al taller de investigación son, habitualmente, insuficientes para avanzar en un aprendizaje basado en la resolución de problemas de investigación. (Laplacette, 2009)

Uno de los aspectos más relevantes que se derivan de esta cuestión, es que la inclusión de Metodología dentro de las primeras materias de la carrera es uno de los factores que promueven la llegada de los estudiantes sin herramientas conceptuales propias del área disciplinar que cursan, lo que les dificulta establecer relaciones e interacciones entre el conocimiento metodológico y las áreas de estudio de la carrera de base.

En la carrera de Abogacía, si bien encontramos estudiantes con una gran cantidad de materias aprobadas, dado que al reincorporarse lo hacen con el nuevo plan (como se mencionó más arriba), se insertan en la materia desde una matriz de razonamiento, o *formados*, en el sentido que nos plantea Ferry (1997) al destacar que formarse es adquirir cierta forma, forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma.

En ese sentido los estudiantes que llegan a Metodología, lo hacen desde una lógica instruccional, donde hay una hegemonía del derecho positivo, una predominancia del formalismo jurídico y una interpretación taxativa de la ley. Por consiguiente, nos encontramos con un estudiante que tiene una mirada poco problematizadora del derecho, donde se entiende que el derecho es el conocimiento (memorístico) de la norma.

Esto supone una concepción del derecho como un conocimiento cerrado, cosificado, en tanto el objeto jurídico es un objeto preestablecido en la norma. Como consecuencia, desde lo pedagógico, esta postura privilegia las clases expositivas, la memorización como paradigma del aprendizaje, la repetición como constancia de lo aprendido y las evaluaciones más habituales que le exigen al estudiante demostrar capacidades mnemotécnicas (saber la ley) por sobre otras capacidades.

Con esta matriz de abordaje del derecho, llegan a Metodología de la Investigación con la intención de memorizar los contenidos de la materia, pero con pocas herramientas para poder relacionar la regla, la ley, el contenido teórico, con los casos prácticos.

En el caso de Psicología podemos observar que las propuestas de temas, para luego problematizar, con las que llegan los estudiantes se vinculan principalmente con el interés por cuestiones vigentes en áreas sociales. Estas propuestas muestran un desconocimiento por el tema que, en su afán por interiorizarse en las teorías, dificultan la construcción de problemas de investigación.

A modo de ejemplo:

- ¿Estamos preparados para una emergencia y que hacemos con la carga emocional que queda de ella?
- Violencia en la escuela. ¿Cuál es el rol del psicólogo?

Sin embargo, cuando la materia está inserta en los últimos años de la carrera, el sesgo conceptual en los conocimientos de las modelizaciones y tradiciones teóricas dificulta también esta relación entre lo teórico y lo metodológico.

Si tenemos en cuenta que el modelo teórico predominante está asentado sobre las líneas psicoanalíticas tradicionales (freudiana y lacaniana), podremos entender el uso frecuente de algunos términos o la elección de algunos temas provenientes de esos modelos. Además, la tendencia profesionalista que se observa fuertemente marcada en el desarrollo curricular deja poco lugar a la reflexión epistemológica y metodológica de estas líneas teóricas.

Es así que nos encontramos con grandes dificultades en las construcciones de los problemas de investigación cuando los estudiantes eligen posicionarse desde estos modelos.

A modo de ejemplo:

- ¿Qué aspectos *subjetivos* se ponen en juego en la extimidad en redes sociales? ¿Cómo incide la extimidad en la *construcción de las nuevas subjetividades*?
- ¿Cómo repercute la medicalización en la *subjetividad* de niños del nivel primario en la escuela X de la ciudad de Rosario?
- ¿De qué manera el *padecimiento psíquico* de las personas trans se ve influenciado por la Ley de Identidad de género?
- ¿Cuáles son los *efectos psicológicos* en la mujer maltratada?
- ¿Cómo es la concepción de la violencia en la *subjetividad* de los adolescentes rosarinos de las escuelas públicas?

La enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales como práctica cotidiana: Psicología y Abogacía

Nuestra tarea docente en la trasmisión de la metodología de la investigación resulta ser una acción particular, puesto que además de los contenidos específicos, en este ámbito curricular requerimos de una transposición didáctica que incluya no sólo “un conocer”, sino sobre todo “un saber-hacer” (Sánchez Vázquez, 2014). En esta misma perspectiva, Calvo y Lucarelli (2008) retoman algunas pautas que establece Sirvent (2006) cuando describe tres formas de aproximación a la investigación:

- Desde las más distanciadas o externas como es la lectura reflexiva de un informe de investigación y reconocer en él las decisiones que tomó el investigador,
- Pasando por situaciones de contacto con el investigador donde personalmente le cuenta al alumno sus vivencias, le muestra “su cocina de investigación” y justifica las decisiones que tomó,
- Hasta propuestas donde los alumnos a partir del contacto con la práctica, tiene que ponerse en situación de producción, tomar decisiones y armar un diseño propio. (Calvo y Lucarelli, 2008, pp. 10)

Esta tarea, la de enseñar metodología de la investigación, conlleva la idea de un proceso que tiene la expectativa de que los estudiantes se apropien de los contenidos teóricos y procedimentales necesarios para llevar a cabo una investigación, así como algunas actitudes que favorecen la producción de conocimiento científico.

Pero aquí debemos detenernos en ciertas particularidades en torno a las carreras y a la ubicación como veníamos desarrollando párrafos arriba. Pensar como docentes dónde queremos llegar, implica también conocer el punto desde donde partimos y con qué herramientas y *disposiciones* encontramos a nuestros estudiantes y qué condiciones debemos crear para poder llevar adelante nuestros propósitos.

En el caso de Derecho, donde metodología de la investigación está dentro de las primeras materias, y teniendo en cuenta el sesgo memorístico con el que llegan los estudiantes, y un muy escaso ejercicio la problematización de la realidad (que en las asignaturas que preceden parece no generarse), los docentes nos encontramos con la necesidad de crear condiciones para la *apropiación* de conocimientos. Se hace necesario desenmascarar el pensamiento único, trayendo a la luz que detrás de toda afirmación y de todo problema hay una perspectiva. *Para dotar al monje, además de darle un hábito*, necesitamos crear condiciones transversales, herramientas que trasciendan la materia y que sean sus matrices, que la metodología de la investigación sea un medio para la vida ya que la mayoría de nuestros alumnos no pertenecerá a la academia ni al ámbito de la investigación como actividad de desarrollo profesional.

En la enseñanza de metodología de la investigación en Psicología como detalla Sánchez Vázquez (2014), se cruzan algunas problemáticas en el trabajo sobre los contenidos curriculares propios tales como: la dificultad de hallar bibliografía específica para la enseñanza de la metodología en el ámbito de la investigación psicológica; la posibilidad de desplegar actividades prácticas y acciones formativas (saber hacer científico) en el marco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la metodología de investigación; la necesidad de vinculación profunda y reflexiva de contenidos curriculares transversales, en los momentos de adquirir y desplegar competencias para la investigación en psicología.

Acordamos con Laplacette, Vignau, Suárez y Da Representação (2009) cuando expresan que surgen situaciones críticas de enseñanza y aprendizaje de la investigación como práctica concreta y destacan como uno de los momentos críticos de mayor relevancia en el proceso de investigación la construcción del problema a investigar. Si bien se particulariza aquí la situación con el saber disciplinar

psicológico, el abordaje de la metodología de la investigación en otras áreas de ciencias sociales, como el derecho, no sólo no difiere sino que posee características absolutamente comparables.

Lograr una mayor cercanía entre el conocimiento teórico y su aplicación puede ser entendido como efecto de entender la metodología de la investigación como un instrumento que medie en la tensión entre la formación teórica y el saber aplicado. En este sentido, en la relación de la metodología con el aprendizaje que los estudiantes deberían tener para apropiarse de un saber-hacer en la investigación, se sostiene que lo singular de esta relación radica en que no es posible enseñar a investigar separadamente de la teoría. Es por ello que Wainerman sostiene que la mejor forma se vincula con el aprender a investigar investigando (Wainerman y Sautu, 2011).

Esto nos enfrenta como docentes a la creación constante de estrategias pedagógicas novedosas, articulando las contradicciones surgidas entre la masividad real de las carreras y la apropiación de contenidos y prácticas de investigación a partir de adecuadas estrategias de comunicación docente-alumnos (Lucarelli, 2004). Algunas de esas estrategias, centradas en las ideas de Wainerman, nos llevan a crear espacios de simulación de la tarea investigativa en el aula:

- Trabajo en equipos de *investigación*
- Análisis de proyectos y programas de investigación
- Elección de temas e identificación de problemas de investigación
- Elaboración de propuestas
- Redacción de proyectos de investigación

Estas estrategias, que se reconfiguran año tras año, tienen un funcionamiento y aplicación diferente de acuerdo a las características del cursado de la materia donde se utilicen. Como vimos más arriba, la extensión del cursado (cuatrimestral o anual) y el lugar de la asignatura en la currícula tiene ascendencia sobre ellas.

¿Qué estudiantes recibimos en nuestras aulas?

Teniendo en cuenta nuestros contextos observamos y coincidimos con Aiello (2009) cuando caracteriza cómo llegan sus estudiantes al último curso de metodología de

la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis; los describe como estudiantes con conocimientos memorísticos, no reflexivos, no contextualizados en relación a los contenidos metodológicos, denominando a esta situación como "fragilidad del conocimiento".

A partir de un estudio inductivo y cualitativo encuentra que los estudiantes consideran que este tipo de conocimiento es producto de actividades mecánicas, repetitivas en los procesos de enseñanza de cursos metodológicos anteriores referidos únicamente a estadística (cuando existe en la currícula) sin un cuestionamiento teórico reflexivo. Como consecuencia, este conocimiento frágil y cristalizado no puede ser transferido ni aplicado en nuevas situaciones.

Es así que, al igual que Aiello, nos encontramos con estudiantes que demuestran falta de recursos de análisis crítico de la realidad, conocimientos desconectados entre sí, con métodos de estudio memorísticos y parcializados, con algunos conceptos vacíos de contenidos y otros extrapolados en forma acrítica (sin contemplar los marcos teóricos de los que forman parte), entre otras dificultades.

Ahora bien, a pesar que nuestras expectativas de recibir estudiantes reflexivos, críticos y con ansias de convertirse en investigadores, la realidad nos muestra que aunque las dificultades que recién enumeramos pudieran ser resueltas, las primeras instancias de formación de los alumnos presentan características opuestas. Esto es, la relación que se establece con el conocimiento desde el inicio de nuestra educación formal indica una posición de lectores de conocimientos consolidados y socialmente transmitidos.

Dificultades en la enseñanza. Articulación entre las características de las carreras, las expectativas docentes y el estudiante que recibimos.

Consideramos que a partir de las dificultades que expresamos en los párrafos precedentes, como las que refieren a falta de recursos de análisis crítico de la realidad, conocimientos desconectados entre sí, el estudiar de memoria, el no poder trasladar el conocimiento del que se han apropiado en una situación a otra de

similares característica, la falta de conocimiento teórico disciplinar, entre otras que podemos estar omitiendo quizás involuntariamente, se transforman en obstáculos importantes para poder pensar la "realidad" y diferenciar, los problemas de la vida real, de la construcción del problema de investigación.

Consideramos que esta cuestión es nodal en la enseñanza de la metodología de la investigación ya que en su construcción se plasma la problematización de la realidad, así como las tradiciones científicas.

A este respecto, Borsotti (2007) plantea que la vida cotidiana se constituye de rutinas que son percibidas como un fenómeno natural y no se nos presentan, hasta el momento, como situación problemática. Sin embargo, por algún motivo, esa rutina puede ser interrumpida, rompiéndose la naturalización hasta que, finalmente, se convierten hechos rutinarios en situaciones problemáticas susceptibles de ser abordados desde una investigación científica. Esta "transformación" implica un trabajo de construcción, análisis y deconstrucción que los estudiantes parecen no tener en cuenta. Por lo tanto, el aprendizaje de la metodología, así como el de la investigación propiamente dicha, y los resultados que se obtienen son actividades que involucran múltiples interacciones de distinto orden que se hallan condicionadas social e históricamente con mediaciones encarnadas en instituciones, en el tipo y contenidos de la actividad educativa que realizan, así como en los distintos destinatarios (Laplacette y cols., 2009)

Para reflexionar sobre la actitud del estudiante frente al aprendizaje de metodología de la investigación, sirve como eje de observación la definición sobre investigación que retoma Laplacette (2009) de Souza Minayo y es sobre la base de esta idea que organizamos el proceso de aprendizaje. Dice de Souza Minayo que la investigación es artesanal, creativa, que se realiza en un lenguaje fundado en conceptos, proposiciones, métodos y técnicas, y que constituye un ritmo particular. Consideramos que debemos repensar hacia adelante nuestros propósitos en relación a la enseñanza de la metodología de la investigación desde una mirada sobre nuestros estudiantes como futuros investigadores, dotándolos de herramientas epistemológicas, teóricas y sobre todo metodológicas cuando la mayoría de ellos no formará parte de las academias científicas. A partir de esa

redefinición, desde nuestra perspectiva, es donde debemos *ponemos la semillita* de la creatividad y lo artesanal, como en líneas precedentes plantea de Souza Minayo.

Para seguir reflexionando...

La enseñanza de la metodología de la investigación presenta algunos aspectos particulares que van más allá de la transferencia de un cuerpo teórico y aplicado específico hacia los destinatarios. En esta tarea docente siempre se pone en juego la posibilidad de que los estudiantes puedan incorporar un *aprender a aprender*, creando así hábitos de pensamiento y acción adecuados para emprender la actividad científica (Sánchez Vázquez, 2014).

Por lo tanto, concebir en este marco a un estudiante capaz de ubicarse en la posición de investigador, que pueda comprender la construcción del conocimiento, capaz de reflexionar sobre la metodología, sería prácticamente inviable. Sin embargo, entendemos que existen distintas posiciones en las que el estudiante puede ubicarse, sobre el final del cursado, que podrían pensarse como satisfactorios resultados del arduo trayecto de trabajo: el estudiante que ejercita los saberes consolidados, el que ejecuta los procedimientos, el que reflexiona sobre el uso de la teoría y el que logra producir conocimiento (Calvo y Lucarelli, 2008).

Sin embargo, en algunas ocasiones, coincidiendo con Barriga y Henriquez (2004), también puede plantearse que en cierta forma subyace en el discurso docente oficial que enseñamos cómo hacer investigación bajo la idea que sólo se puede hacer investigación de una forma, porque solamente existe *una* forma de acceder al conocimiento de la realidad. Así entonces, hallamos textos colmados de *recetas* sobre "el método científico" y cómo debe aplicarse.

A pesar de ello, reconocemos y acordamos que el conocimiento se construye, pero seguimos transmitiendo *conocimientos*. Entonces, ¿podemos transmitir algo que el receptor debe estar construyendo por sí mismo?

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, p.128)

Acompañar al estudiante en el camino que lo lleve a ubicarse en alguna de esas posiciones es parte fundamental de la tarea de enseñar. En las acciones que ponemos en marcha durante el cursado subyace la noción respecto de que la posición del alumno frente al conocimiento siempre ha sido pasiva. Es por ello que, pensar un cambio hacia una posición activa, la de productor de conocimiento es el desafío que nos proponemos año tras año.

Bibliografía

- Actualización Plan de Estudio de la Carrera de abogacía Aprobado por Resolución C.A. Nº 1368/08. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Aiello, M. (2009). Dificultades en el aprendizaje de la metodología de la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 141-156
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2004). Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta de Moebio* 20, 126-131
- Borgobello, A. y Espinosa, A.P. (2014). La enseñanza de la metodología de la investigación psicológica desde la perspectiva de los estudiantes. En: C.E. López, L. Bulacio y Migliaro, M. (Coord.). *Ciencia y Tecnología: Divulgación de la producción científica y tecnológica* (pp.457-460). Rosario: UNR Editora
- Borsotti, C.A. (2007). *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales Empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Calvo, G. (2013). La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Calvo, G. y Lucarelli, E. (2008). La formación en investigación en las carreras de grado. La articulación teoría y práctica como eje de transformación curricular. Informe final de investigación programa UBACYT. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Espinosa, A. y Borgobello, A. (2015) Enseñar y aprender metodología de la investigación en el grado universitario. Reflexiones desde la práctica docente. *Memorias 5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología La Plata* (549-551).
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. *Formación de formadores*. Serie Los documentos. UBA. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Laplacette, G., Vignau, L., Suárez, N. y Da Representação, N. (2009). Enseñando Metodología de la Investigación. Análisis de experiencias. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 7(14), 1-13
- Sánchez Vázquez, M. (Coord.) (2014) *La enseñanza de la metodología de la investigación en Psicología: Un acercamiento crítico a sus fundamentos y problemáticas*. Universidad Nacional de La Plata - La Plata. Edunlp.
- Scribano, A., Gandia, C. y Magallanes, G. (2006). La enseñanza de la "metodología de la investigación" en ciencias sociales. *Ciencias Sociales Online*, 3(1), 91-102
- Wainerman, C. y R. Sautu (Comp.) (1997) *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.