

El proceso de enseñanza-aprendizaje en metodología. Entre la teoría y la práctica.

Sordini, María Victoria¹ (CONICET-UNMDP; CIES)

"Únicamente mediante conversaciones en que pensadores experimentados intercambien información acerca de su manera real de trabajar puede comunicarse al estudiante novel un concepto útil del método y de la teoría"

(Mills, 1961:17)

Introducción

El propósito de este escrito es reflexionar en torno a la construcción del aprendizaje de metodología de la investigación social y su enseñanza. Es ineludible la reflexividad sobre la enseñanza de la investigación social en tanto nos desempeñamos como científicos sociales y docentes de metodología de la investigación. El proceso de formación de futuros investigadores tiene el compromiso y la responsabilidad de que el aprendizaje y la internalización de las prácticas para la construcción de conocimiento tendrán impacto en la realidad social.

¹ Licenciada en Sociología en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Becaria de Conicet. Mar del Plata, Argentina. Contacto: mvsordini@hotmail.com.ar

Se pondrá en tensión el distanciamiento entre aprender a investigar investigando y aprender a investigar mediante la revisión bibliográfica en el contexto áulico de una carrera de grado.

A partir de una breve reseña, no exhaustiva, de investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en metodología de la investigación social en carreras de Sociología (Scribano, Gandía y Magallanes, 2005; De Sena, 2011; Gandia y Magallanes, 2014; Moreno y Morales, 2013, entre otros) se pondrán en discusión los lineamientos que refieren a la disociación entre teoría y práctica y, las limitaciones que advierten los estudiantes en el aprendizaje y dominio de las herramientas metodológicas.

En tercer lugar, se esbozaran algunas reflexiones desde la auto-etnografía para a partir del relato de la propia experiencia en tanto estudiante de la carrera de sociología, miembro de un equipo de investigación y docente de Metodología Cualitativa II. Retomar desde la posición y disposición propia en el campo académico la experiencia del proceso de aprendizaje y enseñanza de metodología de la investigación profundizará la reflexión hacia qué prácticas operan cómo reproductivas o disruptivas en el proceso y cuáles son los alcances críticos de las ciencias sociales que estamos construyendo.

Aprendizaje y enseñanza de la investigación

Observar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la investigación social requiere reflexionar el vínculo entre estudiantes y docentes, las limitaciones del espacio áulico para el aprendizaje, las oportunidades que se ofrecen para la práctica y la inserción en investigación para los estudiantes, la articulación de las asignaturas metodológicas con la malla curricular de las carreras en ciencias sociales, la interacción que ofrecen las universidades entre el mundo social y el mundo académico y, el carácter crítico con el que nos representamos a las ciencias sociales.

Barriga y Henríquez (2003) para señalar el objetivo pedagógico de la formación metodológica utilizan dos perspectivas: la enciclopédica y la artesanal. La primera refiere al mero traspaso de conocimientos del profesor al estudiante. En cambio, la concepción artesanal, se enfoca en entregar a los estudiantes una orientación que facilite el trabajo, una manera de abordarlo, que le permita hacerse preguntas rigurosas y pertinentes y tomar decisiones durante la práctica. La dimensión artesanal, en contraposición a un oficio mecánico, se acerca a un ejercicio prolijo, detallado, con una dedicación a un arte que se sabe hacer y se quiere hacer bien.

En la investigación social se entrelazan tres dimensiones: epistemología, metodología y teoría (Bourdieu, 2008). Para combinar estas dimensiones, observar, analizar e interpretar es importante la creatividad (Wainerman, 2001; De Sena y Gómez Rojas, 2012). La creatividad es la que permitirá el trabajo artesanal de la investigación, en la que el investigador toma decisiones y resuelve imprevistos que demanda su objeto de estudio. La creatividad como una práctica del hacer, y como una práctica de querer hacer bien ciencia se vincula a la experiencia y trayectoria en el campo de la investigación.

Siguiendo a Bourdieu y Wacquant (2005) el oficio de investigar se trata de "aprender cómo traducir problemas altamente abstractos a operaciones científicas totalmente prácticas, lo cual presupone, una relación muy peculiar con lo que ordinariamente se llama "teoría" e "investigación" (empíria)" (2005:309).

Toma centralidad la complejidad del oficio de investigar, la complejidad de enseñar y aprender a investigar, y aparece como nodo central la interrelación entre teoría y empíria, conocimientos sobre teorías clásicas y conocimiento artesanal referido a las practicas del hacer. La creatividad, la resolución de imprevistos, la toma de decisiones metodológicas, las prácticas del hacer solo se transmiten en la experiencia. Por ello, "la especificidad de la enseñanza metodológica estriba en su capacidad y necesidad de replicar la relación entre teoría y empírea del propio objeto enseñado" (De Sena, 2011:24)

Tal como señala Bourdieu y Wacquant (2005) "no hay otra manera de dominar los principios fundamentales de una práctica –la práctica de la investigación científica no es una excepción- que la de practicarlos junto a un guía o entrenador que nos de seguridad y tranquilidad, que establezca un ejemplo y nos corrija proponiendo, en la situación, los preceptos aplicados al caso particular que se tiene entre manos" (2005:309). Como afirma Wainerman (2001) se aprende a investigar investigando junto a un "maestro" porque hay "algo" no codificable, difícil de transmitir del oficio del investigador.

A los fines de profundizar el vínculo entre profesor y estudiante en el área de la metodología de la investigación y advertir la interacción entre "teoría" y "práctica", en el siguiente apartado, se realizara un breve recorrido, no exhaustivo, sobre estudios que observaron las representaciones, percepciones, posiciones y disposiciones de estudiantes de grado respecto a las asignaturas metodológicas en carreras de ciencias sociales, en particular sociología, en universidades públicas de Argentina.

Estudios sobre percepciones, representaciones y opiniones de los estudiantes de grado y la asignatura metodología de la investigación social.

Con el objetivo de profundizar la discusión en torno a la complejidad que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje de metodologías de la investigación y la transmisión de un saber hacer, se esbozan algunos resultados sobre investigaciones realizadas en Argentina sobre estudiantes de la carreras de sociología.

Los estudios de Gandía y Magallanes (2014) abordaron las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social y las características de la investigación en América Latina. Entre los resultados de trabajo las autoras destacaron:

El carácter instrumental de la metodología de la investigación, lo que implica naturalizaciones del proceso de construcción teórico-metodológico en lo que refiere a los criterios de percepción y apreciación de la realidad social latinoamericana. Por otra parte, supone también la ausencia de reconocimiento respecto a la sociología de la ciencia, historia de la ciencia, epistemología de la ciencia local-regional orientada a la emancipación social en los modos de descripción, comprensión e intervención social (Gandía y Magallanes, 2014:63)

Las autoras afirman que implica un obstáculo para los estudiantes la dificultad de imaginarse un campo de saberes regionales y un modo de apropiación científico alternativo. Advierten en los imaginarios de los estudiantes un cuerpo de experiencias académicas metodológicas que los constituyen generando ausencia de respuesta a los interrogantes respecto a lo latinoamericano (Gandía y Magallanes, 2014).

La disociación entre lo teórico, lo práctico y lo técnico atraviesa la representación que los estudiantes manifiestan de la investigación social y lo metodológico. La disposición de la organización universitaria, los diseños de plan de estudio de las carreras, la división de horarios de teórico y de práctico, las condiciones y estados de recepción teórica, o de recepción práctica, el espacio del aula, la inserción en equipos de investigación, el cumplimiento de horas de investigación, la realización de tesina de grado y las propuestas docentes configuran una noción más o menos articulada entre teoría y práctica.

Al respecto, Moreno y Morales (2014) abordaron por un lado, la percepción de los estudiantes acerca de la relación entre la formación metodológica y su articulación con las materias teóricas y, por el otro, observaron el papel que los estudiantes le asignan a la formación metodológica en su proyección profesional. Entre sus resultados identificaron como uno de los efectos más usuales, provocados por la separación entre los aspectos teóricos y el método, las dificultades en formular preguntas de investigación.

Esta dificultad, que aparece en los talleres de tesis o en los seminarios de investigación, denota la ausencia del ejercicio de interpelar a la teoría. En efecto, no hay una dificultad de "orden metodológico" en la construcción del interrogante en sí, sino de plantear una pregunta interesante y novedosa que articule el campo teórico, el campo de conocimiento con la realidad social (Moreno y Morales, 2014:123).

La manera en que nos representamos el mundo será la manera en que lo podremos intervenir, representarse el mundo es intervenirlo (Scribano, 2002). La producción de conocimiento requiere realizar un recorte de la realidad social en una pluralidad de posibles problemas a ser objetivados. Ese recorte dependerá de cómo nos representemos la totalidad de la realidad social. Entonces, las habilidades para plantear un problema de investigación se vinculan con los marcos de referencia que conocemos y dan sentido a la observación e interpretación de la realidad social.

En tanto investigar se trata de producir, sistematizar y describir hechos, fenómenos o procesos y las inferencias acerca de sus relaciones y significados (Weinerman y Sautu, 2001), plantear el problema de investigación implica sistematizar nuestra re-visión del mundo (sensu Scribano). La medida en que los estudiantes adquieran las destrezas para plantear un problema de investigación se vincula con las habilidades para plantear desde una actitud crítica los principios de clasificación académicos, re-fundando y re-insertando en redes adecuadas la realidad del mundo social que se desea estudiar (Scribano, 2008).

Respecto a la percepción sobre las herramientas que brindan las materias metodológicas para facilitar una inserción laboral como sociólogos se distinguió entre quienes finalizan el trayecto metodológico obligatorio y quienes están próximos a graduarse. La mitad de los primeros considera que sí se brindan esas herramientas; en cambio, aproximadamente la mitad del segundo grupo percibe que no. El avance en la carrera modifica la percepción al respecto. En relación a las áreas profesionales en que un sociólogo puede desempeñarse

eficazmente, los estudiantes de metodología II mencionaron principalmente la investigación académica y la investigación de mercado. En cambio, los estudiantes más avanzados priorizaron la investigación de mercado. De todas maneras, en lo relativo a las limitaciones que la formación metodológica supone se señalaron estas mismas áreas (Moreno y Morales, 2014). Es decir, las áreas que los estudiantes perciben como las más importantes y que con mayor eficacia puede desempeñarse un sociólogo coinciden en lo relativo a las limitaciones de la formación metodológica recibida.

Es importante tener en cuenta, como lo mencionan los autores, que no pocos sociólogos que se desempeñan como docentes en la universidad se dedican de manera exclusiva al trabajo académico. La diversificación del campo sociológico y su complejidad configura un "contexto que tiene efectos sobre la valoración acerca de la forma de enseñanza, de lo aprendido y la proyección profesional, por parte de los estudiantes encuestados" (Moreno y Morales, 2014: 128).

Más allá de las expectativas profesionales, la complejidad del mercado de trabajo, las posibilidades de inserción laboral que configuren las percepciones sobre la enseñanza de la metodología, enseñar a producir conocimiento demanda que los estudiantes aprenden y aprehendan a combinar construcciones teóricas y procedimientos lógicos y empíricos explícitos.

La dificultad de considerar a la investigación como un proceso cuyas fases y elementos están estrechamente ligados, y la dificultad de identificar a la sociología como una ciencia fáctica y, por consiguiente, no poder vincular a la producción de conocimiento teórico con el método científico, han sido resultados del estudio sobre opiniones y problemáticas respecto de la asignatura metodología de la investigación I realizado por De Sena (2011).

Los objetivos pedagógicos no pueden simplemente limitarse a la incorporación y el manejo de nuevo conceptos ligados a la metodología como elementos estáticos, por parte de los alumnos; de poco serviría esto si no pueden ser vinculados en un proceso de búsqueda de avance

en la producción de conocimiento verificable en forma intersubjetiva (De Sena, 2011:28).

Las contradicciones y dificultades mencionadas requieren de la revisión reflexiva en torno a las condiciones de producción de conocimiento y nuestras prácticas reproductoras o disruptivas en tanto investigadores y docentes de metodología de la investigación. Poner en jaque nuestras visiones del mundo permitirá dejar de reproducir nuestra propia imagen para advertir críticamente nuestro propio sistema de representaciones sobre la producción de conocimiento y las estrategias de enseñanza. En este sentido, la reproducción del campo académico no se debe dissociar de la reflexión sobre la sociedad. Re pensar la interacción entre universidad, profesionalización y conocimiento útil (Scribano, 2004) pondrá en tensión nuestras estructuras de producción y reproducción del conocimiento y las formas organizativas de la producción capitalista.

La reflexividad implica la auto-capacidad de tomar acción como objeto analítico en el medio particular que implica el discurso sobre sí mismo. Desde la auto-etnografía, en tanto estrategia de investigación cualitativa (De Sena y Scribano, 2015), reconstruiré mi propia experiencia en tanto estudiante de la carrera de sociología, miembro de un equipo de investigación social y docente de la asignatura Metodología Cualitativa II en la carrera de sociología. Ello demanda un proceso de re-construcción del sentido de mi acción como investigadora que está atravesado por dos factores: la observación científica y mi subjetividad (De Sena y Scribano, 2015).

Reflexiones desde la auto-etnografía

En tanto investigadores del mundo social tenemos el privilegio y la responsabilidad de ser sujeto y objeto. Como investigadores somos participantes activos capaces de narrar la escena en la que trabajamos, conocemos y tenemos un particular acceso al campo.

El auto-socio-análisis (sensu Bourdieu) respecto al tema en estudio y el modo de abordarlo, considerando no solo la carga teórica desde la que se problematiza el fenómeno, sino las posiciones y disposiciones personales para desempeñar el rol de investigadora demanda un trabajo de reflexividad y vigilancia epistemológica permanente.

“El enfoque auto-etnográfico enfatiza la reflexividad del investigador para re-tomar su experiencia desde el conjunto de sus posiciones y disposiciones en un campo observacional determinado” (De Sena y Scribano, 2015:49). Detrás de todo objeto de estudio, hay un sujeto que lo construye, entonces la auto-etnografía permite pasar de la tercera persona a la primera, del actor racional a la experiencia emocional. Se trata de dar claves para la empatía (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007 citado en De Sena y Scribano, 2015)

Desde sus orígenes la carrera de sociología en Argentina fue creada con el interés en la producción de conocimiento científico de la sociedad argentina. Germani convocó profesores que tenían entrenamiento en el desarrollo científico social, organizó las traducciones al español del material bibliográfico, creó el Instituto de Investigaciones, montó un departamento editorial y una biblioteca (Weinerman, 2001).

En la experiencia como estudiante de la carrera de sociología, el interés en la formación de investigadores sociales se denota en el plan de estudios, las materias troncales y el núcleo en metodologías de la investigación fue intenso, ofreciendo seis materias pertinentes. Las dificultades y obstáculos sorteados me dispusieron a presentar este trabajo problematizando las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje de la investigación social, con una visión crítica respecto a la estructura académica que configura las posibilidades de construir conocimiento.

En primer lugar, en el plan de estudios se destaca una importante disociación entre metodologías cualitativas y cuantitativas en dos niveles cada una. En tanto, en la práctica se requiere del dominio del multi-método. Ese hincapié fue mencionado pero no profundamente abordado en todas las asignaturas,

subrayando tan disosición. Es importante mencionar que en la actualidad este aspecto se está trabajando en la universidad para revertirlo.

A su vez, en el tránsito por los cursos de metodología de la investigación social no salir del contexto aúlico dificulta aprehender la implementación de las técnicas. Allí reside la sensación de que "más adelante", "cuando me gradue" aquello que aprendí será útil y puesto en práctica. Mientras, se transita la escolarización de leer autores y rendir parciales. La complejidad de las asignaturas se manifestaba no solo en la implementación de las técnicas de observación sino en su vinculación para abordar un problema sociológico. Transite las materias como una preparación para el "después", para el trabajo final de grado.

En algunas oportunidades, los trabajos de las materias demandaron salir del aula pero la fragmentación de los ejercicios generaba más dudas que certeza. La experiencia de realizar una entrevista quedaba insuficiente al interés sobre la construcción de aquellas preguntas o sobre el análisis e interpretación de esa información. Diseñar una guía de observación sin identificar el marco teórico que delimitaba en qué aspectos activar mi atención y por qué, reforzaba la mala prensa de la flexibilidad del trabajo cualitativo.

Entre las experiencias aúlicas que más despertaron mi interés se destacó la articulación de los docentes entre los contenidos metodológicos y las experiencias propias en el campo de la investigación social. Los ejemplos y anécdotas respondían al ¿cómo lo aplico y para qué sirve? ¿Cuál es la diferencia, ventajas y desventajas de implementar tal o cual técnica? ¿Cuándo las técnicas y las decisiones pueden fallar? ¿Cómo se resuelven imprevistos? ¿Cómo se implementa el muestreo por bola de nieve y cuáles son los riesgos de sesgar esa muestra que se deben controlar? El relato de la experiencia compenso la necesidad de poner en práctica. Aunque, reforzando un distanciamiento entre el oficio de investigador y estudiante de ciencias sociales, contribuye ampliamente al aprendizaje que los docentes tengan experiencia y trayectoria en la producción de conocimiento. Es decir, el distanciamiento se

refiere a que el oficio no se aprende en el aula, aunque el paso por el aula es ineludible. Esta contradicción como estudiante la resolví en forma individual a partir de la experiencia del trabajo de final de grado. La instancia de realizar una tesina de grado permitió articular aquellos conocimientos fragmentados, experimentar en primera persona la inmersión temática, el trabajo de campo y el análisis e interpretación de los datos. Justificar el abordaje metodológico y reconocer el auto-socio-análisis (sensu Bourdieu) en primera persona demandó revisar mi posición académica, mi posición de clase, mis disposiciones respecto al tema y la pertinencia de atravesar todo el proceso enfatizando la vigilancia epistemológica.

La experiencia de realizar la tesina de grado permitió observar en primera persona mi rol de investigadora como el primer obstáculo epistemológico a trabajar:

Es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí dónde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí dónde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos (...) se conoce, en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización (Bachelard, 1984:15).

Atravesar aquellos obstáculos con la guía de una persona experta en el oficio permite reconocer los límites y tomar decisiones en el proceso de investigación.

En el contexto de becaria de posgrado cumulo funciones de docencia en la universidad metodología de la investigación social. La mayor de las preocupaciones reside en la poca experiencia en docencia y el desconocimiento y/o falta de habilidades pedagógicas. En la práctica trato de enfocar las clases en evitar la fragmentación del proceso de investigación. Con el objetivo de que los estudiantes comiencen a delimitar un problema y objetivos de investigación propongo actividades para que realicen una pequeña inmersión temática, una

entrada al campo y tomen contacto con informantes claves. Las clases prácticas se desarrollan en modalidad de taller que demanda, además, mucha dedicación de los estudiantes por fuera de la carga horaria de la materia. Ello despierta incomodidad y dificultades en algunos, y entusiasmo en otros estudiantes. Allí se reflejan las posiciones y disposiciones de clase con las que cada estudiante atraviesa la carrera universitaria.

Esta experiencia es atravesada por dos contradicciones, no transmitir las fases del proceso de investigación de modo fragmentario y tomar el desafío de implementarlo en un cuatrimestre de catorce clases. Si bien es acompañado por los espacios teóricos y teórico-práctico, trabajar a partir de la experiencia de la entrada e inmersión en el campo demanda una alta dedicación y tiempo por parte de los estudiantes.

Entre los dilemas más importantes está el hecho de transmitir la complejidad del trabajo de campo para generar la emergencia de situaciones que demanden tomar decisiones, reconfigurar objetivos, reconocer la importancia de las notas de campo, atravesar las dificultades para ingresar al campo e implementar las estrategias que faciliten el contacto con informantes clave. A su vez, subrayo la relevancia en todas las clases de identificar la reflexividad, la vigilancia epistemológica y el auto socio análisis en cada uno de esos pasos iniciales. El temor más grande es transmitir que esa complejidad se reduce al aprendizaje de catorce clases de un cuatrimestre, siendo que en mi temprana experiencia todavía soy aprendiz de las habilidades metodológicas para construir conocimiento.

A su vez, cobra central relevancia mi escasa formación pedagógica que me expone a circunstancias de debilidad en la docencia. Me esfuerzo es ofrecer lineamientos teóricos articulados con los relatos de las experiencias de los propios estudiantes en el campo y de experiencias propias. La consigna pretende exponer al estudiante a la construcción de un proceso que es atravesado por la reflexión y la resolución de imprevistos. Ello genera inseguridad en varios estudiantes, observada mediante las notas de campo, y

denota inconsistencias. La dificultad más importante es la construcción del problema con relevancia sociológica, que si bien atraviesa todo el periodo mientras se realiza el trabajo, se destaca la disociación entre el bagaje teórico y el posicionamiento como investigador social ante un fenómeno de la realidad. Sin embargo, esa habilidad se adquiere en el desarrollo de la experiencia de diversos ámbitos académicos porque la formación en investigación necesariamente trasciende el espacio áulico.

No es menor, que recién en este párrafo, como una circunstancia que sucede después, pero que en realidad sucedió en paralelo y otro contexto al ámbito donde tomaba mis clases en la universidad, aparece mi inserción en un equipo de investigación. En dicho entorno realice la tesis de licenciatura. Esa fue la instancia tan esperada, la de implementar y articular los conocimientos fragmentados. Ese proceso significó una revisión desde el principio a fin de los cursos de metodología. Haber acreditado todas las materias no afianzaba mis herramientas para formular un problema de investigación con relevancia sociológica, si no era con la guía de una persona experta en el oficio. Ese trabajo articulo todos los conocimientos previos mediante la experiencia en concreto de cada una de las fases del proceso. Ese vínculo hombro a hombro configura las percepciones, aspiraciones profesionales, inserción laboral en el ámbito académico que como estudiante fui definiendo. Otro factor clave, es el uso del tiempo, se trata de un trabajo obligatorio para la graduación que debe ser guiado y en el que se aprende que el oficio de investigar demanda dedicación completa. La calidad de esa experiencia considero que es clave para expulsar o no a los estudiantes del ámbito de la investigación. Solo en la práctica complete las nociones metodológicas respecto a la construcción de conocimiento colectivo, aunque lo experimente como una instancia complementaria a los cursos de metodología que recibí en el espacio áulico.

Consideraciones finales

Revisar nuestras prácticas como docentes e investigadores y cómo las reproducimos, sin disociar este análisis de la reflexión sobre la sociedad en su conjunto, conduce a observarnos a nosotros mismos como obstáculos epistémicos en la producción de conocimiento.

En muchos aspectos nos encontramos atrapados en las lógicas académicas que conducen a reproducir prácticas que refuerzan las dificultades de fragmentación entre teoría y práctica del proceso de investigación. La distribución horaria de las asignaturas entre espacios de teoría y práctica; las limitaciones de materias cuatrimestrales; las dificultades para la inserción en los grupos de investigación, tanto burocráticas como prácticas; la designación de docentes en las áreas de metodología, el grado de experiencia en investigación y las habilidades pedagógicas; los presupuestos para los proyectos de investigación; entre otras dimensiones configuran una visión del mundo académico y científico en las ciencias sociales

Cuestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje para la producción de conocimiento nos conduce a cuestionar nuestra percepción, que como docentes e investigadores tenemos y transmitimos, sobre el rol de las ciencias sociales en el mundo social. Se trata de señalar las contradicciones en tanto a qué implica intervenir la sociedad desde nuestras investigaciones, cuáles temas son abordados, desde qué enfoques y cómo se construye la agenda científica.

La instrumentalidad de los cursos de metodología, tanto en las carreras de grado y posgrado, como herramientas para la realización de un proceso, no menor, de construcción de conocimiento para obtener la graduación solo aleja, distancia, disocia a los estudiantes del trabajo científico. Observar que a medida que los estudiantes avanzan en la carrera disminuye su proyección profesional en relación a la investigación social señala un fuerte distanciamiento entre los futuros sociólogos y la producción de conocimiento. Qué modelo de sociedad subyace a estas contradicciones en las que se advierte como central que las habilidades de producción de conocimiento no constituye una fortaleza en los

profesionales de las carreras de ciencias sociales. Cuál es el rol crítico de las ciencias sociales en una sociedad en la que los estudiantes de metodología de la investigación atraviesan los cursos con amplias dificultades de aprehender las habilidades para cuestionar la realidad.

Referencias bibliográficas

BACHELARD, G. (1984). La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

BARRIGA, O. y HENRÍQUEZ, G. (2003). La presentación del objeto de estudio. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (17).

BOURDIE, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: SIGLO XXI.

BOURDIEU, P. (2008). El oficio de sociólogo. Siglo XXI. Buenos Aires [Versión Original 1973]

DE SENA, A. (2011). Cuestiones «metodológicas», opiniones de los alumnos de la carrera de Sociología. En: Boletín Científico Sapiens Research, Vol. 1 (1), pp. 23-29.

(_____) (2015) Caminos Cualitativos: aportes para la investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ciccus

DE SENA, A. y SCRIBANO, A. (2015) Algunas reflexiones sobre la auto-etnografía como estrategia de investigación. En DE SENA, A. Caminos Cualitativos: aportes para la investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ciccus

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 - ReLMIS. N°6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 57 - 72.

Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/91>
Visto 28/06/2016

GÓMEZ ROJAS, G. y DE SENA, A. (2012) En Clave Metodológica. Reflexiones y Prácticas de la Investigación Social, Ediciones Cooperativas, Buenos Aires.

MILLS, W. (1961) La imaginación sociológica. México: Fondo de Cultura Económica.

MORENO, M. y MORALES, N. (2014). La formación metodológica desde la perspectiva de los estudiantes. Consideraciones alrededor de la sociología, la metodología y la proyección laboral. *Entramados y Perspectivas*, 4(4), 115-144.

SCRIBANO, A. (2002). Pobreza, ciencias sociales y filosofía: hacia un análisis de los supuestos antológicos de los estudios de pobreza. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (15), 97-119.

(_____) (2004). Conocimiento socialmente disponible y construcción de conocimiento sociológico desde América en Larina. *Investigaciones Sociales*, 8(12), 289-311. Disponible en:

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6904>

Visto 28/06/2016

(_____) (2008) El proceso de investigación social cualitativo. Buenos Aires: Prometeo.

WAINERMAN, C (2001) La formación de investigadores en ciencias sociales. En WAINERMAN, C. Y SAUTU, R. (2001) La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere WAINERMAN, C. Y SAUTU, R. (2001) La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere

WAINERMAN, C. Y SAUTU, R. (2001) La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere WAINERMAN, C. Y SAUTU, R. (2001) La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere