

VII Jornadas de Sociología de la UNLP

"Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"

La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Anahí González, FSOC/ IIGG, anahipgonzalez@gmail.com

Romina Paola Tavernelli, FSOC/IIGG, rtavernelli@sociales.uba.ar

Mesa 5: La trastienda de la investigación

Título Ponencia: **Reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología en el marco de seminarios de investigación de la carrera de sociología.**

1. Introducción

La presente ponencia se desprende de nuestra experiencia como docentes de un seminario de investigación -de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA- que se articula con un proyecto de la programación científica UBACyT conformando lo que se denomina y caracteriza como *unidad docencia-investigación*.

Dentro del plan de estudios de dicha carrera, los seminarios son parte del área de formación como investigador del futuro sociólogo. Entre sus objetivos, descriptos en el mencionado plan, se encuentra el de iniciar y guiar al estudiante en sus primeros acercamientos a la pesquisa, por medio de prácticas investigativas concretas.

Aquí nos proponemos reflexionar acerca de la importancia que tiene, como docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje la permanente revisión de nuestra práctica. A esto se suma que dadas las características de la asignatura, es decir por ser éste un Seminario de investigación, esto hace que reflexionemos a su vez, sobre las formas en que se enseñan los modos de investigar. Los beneficios de la articulación entre docencia e investigación no son solo para los estudiantes que hacia el final de la formación de grado se acercan de este modo a una práctica de investigación sino también para nosotros pues nos convoca a reflexionar sobre la propia práctica investigativa. En este sentido, explicitaremos cuáles han sido los aciertos y obstáculos que encontramos en la dinámica del aula, y el proceso, a partir del cual, hemos intentado capitalizar esa experiencia áulica en la reelaboración de nuestras estrategias didácticas.

Por otro lado, nos interesará plantear algunas reflexiones acerca del alcance de la articulación de la docencia con la investigación y las posibilidades de enriquecimiento mutuo entre estas dos instancias, cuando se las piensa en un proceso dialéctico.

2. Seminarios dentro de la Carrera.

La investigación científica es parte de la tradición e identidad de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Esto queda de manifiesto en el alto porcentaje de jóvenes graduados que participan en las diferentes formas de inserción en la investigación una vez finalizada la formación de grado. Ya sea como investigadores becarios, como investigadores de apoyo en proyectos reconocidos por organismos con diversas fuentes de acreditación y financiamiento los recientemente graduados participan del mundo académico y de la investigación ampliando y consolidando su formación.

Como parte del trayecto formativo en investigación, hacia el final del plan de estudios de la carrera, los estudiantes pueden optar dentro de una gran variedad temática entre una multiplicidad de Seminarios y Talleres de investigación que en sus diferentes etapas, distintas técnicas de abordaje y acercamiento al campo y diversos tipos de finalización del trabajo, recorren de manera amplia los procesos de investigación. En este sentido y, tal como se desprende de las *Jornadas de reflexión e intercambio para el fortalecimiento de una política académica hacia la formación en investigación*, organizadas a lo largo del 2012 por la Dirección de la Carrera de Sociología, los Seminarios y Talleres de la Carrera podrían agruparse del siguiente modo:

1. Aquellos en los que el trabajo de los estudiantes se focaliza en la construcción de un problema de investigación, del objeto de estudio, a partir de la presentación de un marco teórico.
2. En los que los estudiantes construyen un corpus asociado a la temática del seminario y lo analizan en el marco de las preguntas que ellos mismos se plantean o que se proponen desde la cátedra.
3. Aquellos en los que los estudiantes trabajan una técnica específica, elaborando el instrumento de registro y analizando los resultados.
4. Por último aquellos en los que los estudiantes trabajan en el análisis del corpus de una investigación (por ejemplo, un proyecto UBACyT) y a partir de tomar como referencia este marco teórico, los estudiantes se plantean preguntas, analizan el

material empírico que se les facilita y elaboran un informe académico para la acreditación.

Cabe señalar que esta última es la forma en la que trabajamos en nuestro Seminario.

A diferencia del resto de las asignaturas que conforman dicho plan, la aprobación de los Seminarios y Talleres resulta en la acreditación de horas de investigación, que serán el producto de experiencias de investigación realizadas ya sea prioritariamente dentro de la “oferta interna” de la carrera –cuatrimestral o anual- o a partir de la “oferta externa” participando en grupos de investigación constituidos y bajo la dirección de investigadores/as formados/as, priorizando aquellos que se realizan en el ámbito del Instituto de Investigaciones Gino Germani, el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe o en el marco de un proyecto UBACyT radicado en la Carrera. Cabe mencionar que son 200 las horas de investigación necesarias para la obtención del título de Licenciado en Sociología, en las que una vez concluido y aprobado el trabajo final, los Seminarios –dado que son cuatrimestrales- acreditan 50 horas, mientras que los Talleres –ya que son anuales- acreditan 100.

Luego de haber presentado, a modo de contextualización, el lugar que ocupan los seminarios dentro de plan de estudio de la carrera y las diversas propuestas que existen al respecto, adentrémonos en el caso del Seminario del que se desprenden las reflexiones de esta ponencia.

3. La recreación del método: una propuesta de enseñanza-aprendizaje¹.

3.1 Tres etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Seminario de investigación “Discriminación y prejuicio hacia el migrante externo: imágenes y discursos”, dictado en la Carrera de Sociología de nuestra Facultad ha tenido y tiene como principal articulación el trabajo en conjunto con los Proyectos UBACyT sobre discriminación al migrante externo, dirigidos por Néstor Cohen y de cuyo equipo los docentes formamos parte. Esto posibilita la interrelación entre ambas instancias que enriquecen, no sólo la investigación en sí misma sino el proceso de enseñanza – aprendizaje del Seminario que se convierte en una opción de calidad para los estudiantes donde transitan los primeros pasos hacia la investigación.

¹ Ver cuadro página 11.

Dicha interrelación surge de la necesidad de involucrar a los estudiantes en el Proyecto de investigación del que formamos parte los docentes, para lograr la correspondiente “recreación metodológica” a la que se refiere Archenti. Así, entendemos que:

“...el método no es una receta estática, ni siquiera es único y está constituido por un conjunto de enfoques, procedimientos y herramientas sujetos a un continuo proceso de adecuación a los objetivos de la investigación dentro de alguna perspectiva teórica. El método, en cada investigación, es el resultado de un diseño específico que se elabora, básicamente a partir de dos elementos: los conceptos que provee la teoría y las características de los datos disponibles. Como la adecuación entre el andamiaje conceptual y los datos construidos por el investigador constituye un fenómeno único, en cada investigación particular se produce una recreación metodológica, resultado de la aplicación de los criterios de adecuación a los objetivos de investigación y a la información recolectada.” (Archenti, 2007:64-65)

Teniendo en cuenta aquel objetivo, la modalidad de trabajo del Seminario se estructura a partir de cuatro momentos cada uno con un objetivo específico que implican una secuenciación de actividades determinadas.

El primer momento- que comprende las primeras 6 o 7 semanas aproximadamente del cuatrimestre - intenta el acercamiento al marco conceptual del proyecto de investigación sobre el que se trabajará a lo largo del Seminario. Las exposiciones orales de los textos nos permiten conocer qué es lo que los alumnos conocen acerca de los contenidos conceptuales propios de la problemática (de las migraciones, de la discriminación a los migrantes, de la multiculturalidad, etc.) pero también nos acerca a sus formas de expresarse oralmente, su capacidad para ordenar la exposición, “discutir” con los autores presentados, fundamentar sus opiniones y relacionarlos con otros textos y autores.

El segundo momento, está destinado a pensar conjuntamente cuestiones de orden metodológico y epistemológico, en el que trabajamos textos acordes a este objetivo. Así, a partir de las lecturas trabajamos con textos epistemológicos que se relacionan con nuestra manera de concebir la investigación social, asumiendo que la misma es una construcción dialéctica que significa y resignifica constantemente nuestro objeto de estudio y el marco teórico que lo encuadra. Por su parte, los textos metodológicos pretenden interiorizar a los estudiantes en las técnicas de producción de datos empleadas en el proyecto de investigación. En esta etapa, también entendemos que la práctica de investigación consiste en el acercamiento al instrumento de registro elaborado por el equipo de investigación, con la intención que conozcan cómo se realizó, la construcción del mismo, de qué manera subyacen en él las hipótesis de la investigación, cuál es su objetivo, cómo se aplica, cómo detectar errores en su uso en el trabajo de campo y cómo redefinir todo o parte de dicho instrumento. Al mismo

tiempo, se les provee el encabezado del grillado de modo de que se interioricen con las dimensiones de análisis a partir de las cuales el material será ordenado para su posterior análisis. En este momento aún no les facilitamos a los estudiantes las desgrabaciones, sólo se trabaja con la estructura de la grilla sin el contenido.

Completadas estas etapas, sí proveemos a los estudiantes la totalidad del material empírico (las entrevistas desgrabadas y grilladas) que deberán analizar en base al marco referencial elaborado a lo largo del cuatrimestre. Siendo este el tercer momento que se plantea en el Seminario, aquí las tareas a desarrollar de forma conjunta con los estudiantes son: la delimitación de un tema, el reconocimiento de las preguntas-problemas, la definición de una hipótesis, y de los objetivos (generales y específicos), la selección de las dimensiones analíticas de interés en función de la hipótesis que elaboraron previamente y por último, el trabajo de análisis del el material empírico producido en la investigación. Para estas clases, hemos articulado una modalidad de trabajo inicialmente individual (según la cual los estudiantes primero descubren cuáles son sus intereses con el tema para después compartirlos en clase, con el resto de sus compañer@s) y luego colectiva (se agrupan según la afinidad de intereses que manifiesten) trabajando en la redacción de sus hipótesis. Esos mismos grupos seleccionan las dimensiones del material empírico que analizarán. Por otra parte, dado que este Seminario tiene como objetivo que los alumnos reconozcan las diferentes etapas del proceso de investigación, esta dinámica colabora evitando incurrir en un puro empirismo, en el que los estudiantes lean sólo datos sin contextualizar la producción e interpretación de los mismos.

El análisis del material empírico brindado y la entrega individual de dicho análisis presentado bajo la forma de un informe académico, es nuestro modo de evaluación final así como el medio para acceder a la acreditación de las horas de investigación por parte de los estudiantes. El informe se plantea como un trabajo en conjunto, entre cada estudiante y los docentes, en un diálogo que admite posibles sugerencias y replanteos, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos desde el Seminario y los que exige el mencionado Plan de Estudios como práctica de investigación, pero fundamentalmente con el interés puesto en que el estudiante desarrolle una construcción crítica del propio conocimiento. El hecho de que evaluemos-y acreditemos- el aprendizaje de los alumnos del Seminario por medio de un informe, no es azaroso. Siendo este el cuarto momento dentro de la cursada, la redacción y presentación de un informe de investigación con rigor académico requiere también de un tiempo de construcción y trabajo con los estudiantes. El instrumento de evaluación responde a la pregunta: ¿Qué quiero evaluar? La respuesta consiste en evaluar un “saber hacer” y “saber

decir” con reglas propias del campo sociológico, así como, con nociones conceptuales del tema sobre el que trata la materia. De esta manera, la “escritura académica” es una forma de expresión que engloba tanto contenidos conceptuales como procedimentales. Siendo que la modalidad que los investigadores utilizamos para transmitir nuestra producción es fundamentalmente la escritura, sea a través de libros, ponencias o artículos en revistas, la redacción de un informe cobra sentido en el marco del Seminario.

Tal como puede concluirse de lo dicho hasta aquí, los estudiantes desarrollan tareas individuales y colectivas según las consignas que se brindan oportunamente. De esta manera, se estimula la participación de cada uno y se promueve el debate colectivo, principalmente en el tratamiento de los temas teóricos como así también cuando se evalúan las actividades prácticas encomendadas. Hay tareas que se realizan en el aula y otras que deben ser resueltas durante la semana. Todas ellas intentamos que permitan una evaluación progresiva y formativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, podemos decir que hay evaluación inicial, una evaluación en proceso y una evaluación final. De dicha evaluación² hemos podido identificar una serie de obstáculos que describimos en el próximo apartado.

3.2 Obstáculos y propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el tiempo en que desarrollamos nuestra tarea como docentes del Seminario, hemos podido percibir una serie de obstáculos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Al mismo tiempo, hemos diseñado algunas estrategias para salvar esas dificultades. Ambas situaciones quedan expresadas a continuación siguiendo las etapas en las que, como describimos precedentemente, el Seminario se estructura.

Inicialmente quisiéramos expresar que, a nivel general, un gran obstáculo ha sido el poco tiempo que representa un cuatrimestre para lograr una completa práctica de investigación. Involucrar a los estudiantes en la investigación, esto es, concientizarlos del proyecto del que son parte, logrando que conozcan las hipótesis y los objetivos, que ellos mismos descubran sus intereses en el tema a trabajar, realicen la lectura del material teórico, y logren finalizar la cursada con el planteamiento de una hipótesis redactada, son tareas que se vuelven ambiciosas al momento de pensar en llevarlas a cabo en las pocas semanas de las que se dispone durante la

² De este modo, consideramos que la “evaluación” debe ser separada de la “acreditación”; siendo la primera mucho más amplia que la segunda, como también que “(...) el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente como para el alumno.” (Camilloni, 1998:74)

cursada. Si bien es cierto que la amplia cobertura no sólo temática sino también de experiencias de investigación que abarca la oferta académica de Seminarios y Talleres en la Carrera, aspira a que los estudiantes recorran las diferentes etapas del proceso de investigación, lamentablemente este recorrido no está estructurado bajo estos criterios y, como consecuencia, no queda garantizado. Dado que las materias que cursen en este tramo son una elección de los estudiantes y, a su vez, dada la poca información de que disponen al momento de la inscripción acerca del contenido de las mismas, no podríamos asegurar que el estudiante haya podido abarcar y transitar por todo el proceso de investigación integralmente, pudiendo suceder que haya abordajes metodológicos, estrategias de investigación, técnicas y/o instrumentos de registro a los que los estudiantes no se hayan acercado ni aún hacia el final de la formación de grado. Asimismo y dado este panorama, pretender que los estudiantes participen activamente de todas las etapas de una investigación es sólo realizable a consecuencia de renunciar a un trabajo de calidad. De modo que, como docentes- investigadores, optamos por que participen activamente de una de estas etapas (la del análisis de los datos producidos en el marco de un corpus teórico dado) focalizando en la realización de un trabajo de calidad.

Otra alternativa que se plantea frente a esta dificultad que se halla contemplada en el Plan de Estudios, consiste en la posibilidad que tienen los estudiantes de realizar el Seminario durante dos cuatrimestres consecutivos, de forma tal de lograr mayor interiorización en el proyecto en cuestión. A esto se suma, la oportunidad de participar en el mismo proyecto UBACYT, acreditándoseles las horas, por la realización de tareas propias de la investigación según el momento que ésta esté atravesando. Surge así la posibilidad que los estudiantes participen en la realización de entrevistas, desgrabaciones, grillado del material empírico, análisis de documentos, etc.. Esto sólo es factible luego de haber cursado y acreditado horas de investigación a partir del Seminario, pues sólo así logran aprovechar la investigación sin que ella se aproveche de ellos.

Ahora bien, en el primer momento- acercamiento al marco teórico- hemos detectado como principal escollo la insuficiente lectura del material obligatorio. Ello resulta una complicación que tendrá consecuencias a lo largo de toda la cursada dado nuestro interés en que los estudiantes se familiaricen con algunas categorías teóricas esenciales tanto para la comprensión de la problemática discriminatoria como para el análisis del “material empírico”, de modo que no se reduzca a un acercamiento puramente empirista.. Explicitamos, en la clase previa a la exposición del texto y como guía para la preparación del mismo, cuáles son las razones por las que dicho texto forma parte del marco teórico de la investigación y, por ende,

del programa del Seminario. En este sentido coincidimos con Carlino (2006: 72) cuando dice que “(...) al planificar las propuestas de lectura, no es suficiente que los profesores decidamos *qué* han de leer los alumnos; también resulta necesario que tomemos conciencia de los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos de la asignatura, a fin de comunicar a nuestros estudiantes por *qué* les pedimos que lean y *para qué*.” Para mejorar esta cuestión hemos implementado un sistema de encargados de lectura y de redacción y entrega de reseñas. Siendo que abogamos por un papel activo por parte de los estudiantes, la falta de lectura dificultaba el desarrollo de clases participativas reduciéndose a situaciones de mera exposición del docente. La solución que hemos aplicado, con éxito creemos, consiste en que cada estudiante seleccione un texto a presentar en una fecha previamente acordada logrando que se comprometan con su preparación y exposición el día pautado (los estudiantes cuentan con el cronograma de lecturas para todo el cuatrimestre, desde el primer día de cursada). Sin embargo, nos ha sucedido que o que el texto sólo lo leía el estudiante que debía exponerlo o bien que ese estudiante encargado de la exposición se ausentara en esa fecha. Para poder remediar esto este cuatrimestre hemos incorporado la tarea de elaboración de reseñas de los textos, a partir de la cual, cada estudiante –para mantener la regularidad- debe entregar dos reseñas: una del texto que preparó y otra a elección. Dado lo reciente de esta práctica aun no hemos podido evaluar el impacto en el nivel de lectura de los estudiantes.

En el segundo momento, el que denominamos epistemológico, aparecen dos dificultades ligadas entre sí. La primera de ellas es la ansiedad de los estudiantes por recibir y comenzar a indagar en el material empírico sin haber terminado de transitar aun el momento anterior, es decir, el del acercamiento a las teorías y conceptos referentes al tema de investigación. La segunda dificultad aparece justamente en relación al punto que le da origen al propio período: la articulación de la teoría y los datos. Vincular los contenidos teóricos con la base empírica, de modo que los primeros sirvan de disparador para el abordaje, la generación y análisis de los segundos, es un problema, por cierto, poco original. Es justamente con este fin, que hacemos mediar un tiempo entre el trabajo con uno y otro tipo de material, de forma de intentar evitar que los alumnos tomen el camino del análisis absolutamente empírico. Sin embargo, ese tiempo que media entre ambos no debe extenderse ya que no hay que perder de vista que se trata de una práctica de investigación, en el más amplio sentido del término, de modo que si los estudiantes reflexionaran sólo teóricamente, sin contextualizar estas reflexiones con los datos producidos, también perdería su esencia el Seminario. Entonces nuestra tarea docente consiste no sólo en involucrarlos en nuestra investigación sino también en mostrarles que el camino que

articula teoría y método, esto es, sistema de conceptos y estrategias de producción de datos, es posible, que esta ligazón es factible y, más aún, que hace al oficio de sociólogo. A fin de resolver ambas dificultades, la estrategia que hemos implementado es la facilitación de parte del material empírico, con el objeto de que los estudiantes rastreen allí los conceptos teóricos de los autores trabajados hasta el momento. Sin embargo, continuamos detectando en los informes dificultades para articular el material empírico y el teórico. En los casos en que ocurre esta disociación, ocurre en la primera entrega del trabajo, luego, en nuevas versiones a partir de las devoluciones de los docentes, los estudiantes logran establecer esas relaciones.

Respecto al tercer momento, el del análisis del material empírico, la dificultad y al mismo tiempo el desafío, es acercarlos al material empírico pensándolo desde su análisis. Dado que, como hemos expresado anteriormente, muchas veces los estudiantes no conocen todas las formas de acercamiento al campo y, por consiguiente, todas las técnicas e instrumentos de recolección, como corolario, tampoco conocen cómo abordar los datos producidos para su análisis, he aquí el escollo que encontramos. Por este motivo, tomamos algunas clases en comentar nuestra “cocina de la investigación”, mostrando las diferentes versiones por las que pasó un instrumento de registro (por ejemplo, una guía de pautas en una entrevista semi-estructurada) descubriendo y explicando las razones de los cambios producidos en ella, desde su aplicación como prueba piloto hasta la última versión que fue aplicada. Frente a la dificultad de análisis del material, hemos implementado como estrategia hacer algunos ejercicios de análisis *in situ*. Así por ejemplo, tomamos la grilla (donde se encuentran volcadas las entrevistas realizadas) y trabajamos sobre cómo seleccionar variables, vincularlas entre sí y en relación al tema elegido. Para asegurarnos que esto haya sido aprehendido, tomamos ejemplos de temas de los propios alumnos realizando un ejercicio colectivo de análisis del material.

En relación al cuarto momento, el que implica la redacción del informe, allí, hemos podido detectar dificultades en la redacción de las hipótesis y en la escritura misma del informe en dos niveles.

El primero de ellos, se vincula con el “salto” que supone la articulación y vinculación del material empírico con el teórico y que dicha relación se plasme en una hipótesis de trabajo que actuará como guía para el análisis.

El segundo, remite al desconocimiento de ciertas reglas formales propias de la escritura académica. Tal como sostiene Becker, “el principal problema es que nadie aprende a escribir de una sola vez, que el aprendizaje, por el contrario, continúa durante toda la vida profesional y

proviene de una variedad de experiencias que la academia vuelve accesibles”. (Becker, 2011, pág. 121) La estrategia aquí empleada es plantear desde el inicio que el informe académico que deben elaborar para la acreditación de las horas de investigación a partir de su aprobación, apenas entregado continúa un diálogo ya iniciado entre los docentes y el estudiante. De modo que desde el comienzo los estudiantes conocen que, como el mismo Becker afirma, “dar por concluido un texto no es lo mismo que haberlo concluido” (2011, pág. 123) Que los estudiantes sepan esto colabora en que no sientan la reescritura como algo deshonoroso sino que por el contrario forma parte del proceso mismo de aprendizaje. Tanto es así que muchos de ellos, después de haber trabajado sobre las sugerencias hechas por los docentes, reconocen este crecimiento. Por supuesto, los comentarios o sugerencias de reescritura de nuestra parte, no giran tanto en torno al estilo de escritura como a la coherencia interna del escrito. Y esto se ve facilitado cuando descubren que, casi siempre, las dificultades suelen ser teóricas. Esta es la razón de nuestro hincapié en que finalicen la cursada con al menos un esbozo de la hipótesis redactado, pues teniendo claro sobre qué escribir, el camino está allanado.

Recapitulando, estas han sido las estrategias que hemos (re)construido a partir de nuestra experiencia en el seminario, el cual se articula el proyecto UBACYT del que las docentes formamos parte. Es en este sentido que el seminario se instala como un espacio ideal para la articulación de las dos instancias: docencia e investigación.

Sistematización de los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

MOMENTOS	TAREA	OBJETIVO	OBSTÁCULOS	PROPUESTA
1° ACERCAMIENTO AL MARCO TEÓRICO	Lectura de la bibliografía obligatoria por parte de los estudiantes. Discusión sobre la misma en clase.	Familiarización e incorporación de los estudiantes de categorías del marco teórico del Proyecto.	Ausencia o escasez de lectura.	Propuesta de encargados de lectura y redacción y entrega de reseñas (esto último como requisito para mantener la regularidad de la asignatura). Explicitación de “por qué” se lee determinado texto u autor.
2° EPISTEMOLÓGICO	Explicitación de postura metodológica epistemológica por parte de los docentes-investigadores. Presentación del instrumento de registro.	Conocimiento por parte de los alumnos de la postura teórico metodológica del Proyecto. Acercamiento al instrumento de registro.	Dificultades por parte de los estudiantes para comprender las conexiones entre los objetivos del Proyecto de investigación y su operacionalización (Instrumento de registro)	Trabajo con las diversas versiones del instrumento de registro. Explicitación de supuestos y objetivos de cada una de las preguntas del instrumento.
3° ESTRATEGIAS DE ANALISIS	Análisis del material empírico.	Que los estudiantes desarrollen su capacidad reflexiva sobre un tema, conviertan material empírico en datos.	El “salto “que significa la articulación y el establecimiento de vinculaciones entre el material empírico y la bibliografía.	Trabajo grupal para que los estudiantes descubran primero cuáles son sus intereses con el tema, luego trabajen por grupos de interés en la redacción de su hipótesis.
4° ESCRITURA ACADÉMICA	Acercamiento a la “estructura” que debe tener el informe final para acreditar las horas de investigación que debe, fundamentalmente, dar cuenta del trabajo de análisis del material empírico a partir del	Que los estudiantes se aproximen a la presentación de los resultados de investigación a través de la incorporación de las reglas de la	Dificultades para plasmar en un trabajo escrito la articulación entre los datos teóricos y los empíricos. Desconocimiento de reglas formales de la escritura académica.	Entrega de avance de tema y/o hipótesis. Devolución docente con sugerencias sobre dicho avance.

corpus teórico.	comunidad científica para la escritura.	Inconvenientes para expresar de forma escrita una hipótesis (de carácter cualitativo) que sirva de hilo conductor a lo largo del informe.	
-----------------	---	---	--

4. Reflexiones finales.

El proceso de enseñanza- aprendizaje en el marco de seminarios de investigación tiene sus particularidades. De este modo, supone, como hemos intentado reflejar en la presente ponencia, una serie de tareas, objetivos y obstáculos. Las propuestas para llevar a cabo dicho proceso resultará de una decisión vinculada a determinadas metas y modos de entender la investigación y el proceso de enseñanza. En el caso que describimos aquí, la articulación de nuestra doble labor como docentes e investigadoras nos conduce a trabajar en un sentido dialéctico, teniendo como premisa el mutuo enriquecimiento y crecimiento a los que conducen el proyecto de investigación y el Seminario simultáneamente.

Siendo que el objetivo principal de los seminarios es que los alumnos tengan sus primeras aproximaciones a una práctica de investigación, focalizamos nuestra atención a contenidos conceptuales pero también procedimentales. De allí nuestro interés, por ejemplo, en que conozcan los modos en que se construyen una guía de pautas o cómo producir un texto bajo ciertas reglas propias del campo académico.

De esta manera, si bien, la materia que dictamos no es una metodología, sí sostenemos que un seminario se presenta como un espacio donde- merced a la recreación metodológica de un proyecto de investigación específico- podemos problematizar y enseñar elementos propios del quehacer de la pesquisa. Así, podemos concluir con las palabras de Bourdieu quien nos advierte que:

“Hay que velar en particular porque la enseñanza no deje subsistir lagunas inadmisibles, que son perjudiciales para el éxito del conjunto de la empresa pedagógica; sobre todo en materia de modos de pensar o de saber-hacer fundamentales que, al considerarse como enseñados por todo el mundo, acaban por no ser enseñados por nadie.”(Bourdieu, 1998:132)

5. Bibliografía

Archenti, N. (2007). "El papel de la teoría en la investigación social". En N. Archenti, A. Marradi, & J. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (págs. 61-69). Buenos Aires: EMECE.

Becker, H. (2011). "Aprender a escribir como un profesional". En H. Becker *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires: siglo XXI.

Bourdieu, P. (1998) *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza en Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2002). "La construcción del objeto". En P. Bourdieu, Chamboredon, Jean-Claude, & J. C. Passeron, *El oficio de sociólogo*. Presupuestos epistemológicos (págs. 51-81). Buenos Aires: Siglo XXI.

Camilloni, A. (1998) *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran* en Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

Carlino, P. (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.

Henríquez G. A. y Barriga O. A. (2003) *La presentación del objeto de estudio*, Cinta de Moebio septiembre, número 017, Universidad de Chile Santiago, Chile.

López Facal R. (1994) *Evaluación en Ciencias Sociales* en Armas Castro, X. (comp.) *Enseñar y aprender historia en educación secundaria*: Universidad de Santiago de Compostela.

Motrel, Delgadillo y De Marinis (s/f) *El diseño de propuestas de enseñanzas*, Buenos Aires, Mimeo.

Sole y Coll (1993) *Los profesores y la concepción constructivista* en Coll y otros (comp.) *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Grao.