



## Permanencias, cambios, tensiones y ausencias en las clases universitarias de investigación educativa

Permanences, changes, tensions and absences in educational research university classes

Ana Isabel Iglesias y Gabriela Orlando

### Resumen

Proponemos una reflexión sistemática sobre una experiencia didáctica desarrollada durante tres años consecutivos en la materia Investigación Educativa de la Licenciatura en Educación de la UNSAM. Se procura mejorar la enseñanza desde perspectivas consonantes con la investigación-acción. Identificamos como una de las dificultades centrales la escasa formación previa de los estudiantes sobre teoría metodológica y prácticas en investigación. Reflexionamos sobre las alternativas de resolución encaradas considerando críticamente el diseño curricular y la implementación de la materia en función de los conceptos de permanencia, cambio, tensión y ausencia desde la perspectiva del equipo docente y desde la opinión de los estudiantes.

**Palabras clave:** Investigación Educativa; Enseñanza de la Metodología; Didáctica Universitaria; Aprendizaje Grupal; Reflexión Crítica.

### Abstract

We propose a systematic reflection on a didactic experience developed for three consecutive years in the field of Educational Research of the UNSAM Education Bachelor career. It tries to improve teaching in accordance with perspectives of action-research. We identify one main difficulty: the poor previous experience of the students in methodology theory and research practice. We critically think alternative solutions taking into consideration curriculum design and the implementation of the subject based on the concepts of permanence, change, tension and absence from the perspective of the teachers and the students' opinion.

**Keywords:** Educational Research; Teaching Methodology; University Didactic; Group Learning Critical Thought.

## 1. Introducción

El presente trabajo propone una sistematización y reflexión crítica acerca de una experiencia pedagógica desarrollada durante tres años consecutivos en la materia Investigación Educativa (abreviado IE, en adelante) de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de San Martín (en adelante, UNSAM), Argentina.

El enfoque teórico asumido presupone un marco epistemológico fundante, por un lado, de nuestra visión respecto del objeto de estudio de la IE, de los participantes del proceso (estudiantes y docentes), y del desarrollo de la materia. Asimismo, dicho marco es el que define ontológicamente la realidad analizada en esa particular comunidad pedagógica.

El objeto de estudio de la IE puede caracterizarse como una articulación de criterios, conceptos y procedimientos propios de la *educación* y de la *metodología de la investigación*. El proceso epistemológico de construcción de dicho objeto puede concebirse como el entramado de una red en la que circulan e interactúan elementos humanos y no humanos por medio de sucesivas y progresivas traducciones y adaptaciones sujetas a controversias que, durante su análisis, debiesen considerarse de igual importancia (Latour, 1997). Así, por ejemplo, la construcción de los antecedentes teóricos, o las dificultades de los estudiantes, o las dinámicas comunicacionales son considerados durante nuestro análisis como elementos de igual jerarquía que, atravesados *ad hoc* por los conceptos de permanencia, cambio, tensión y ausencia configuran los cuadros del apartado 4.

Las decisiones curriculares que enmarcan el diseño de la materia IE son: la inclusión de la dimensión estética y expresiva, la incorporación sistemática del análisis de la actividad áulica, el desarrollo del trabajo grupal y del espíritu comunitario, la búsqueda de articulaciones entre el campo educativo y la realidad social local, la incorporación de una mirada crítica e histórica. Estas decisiones, durante el desarrollo de las clases, permitieron reconocer que el poder del conocimiento teórico y práctico está en concebirlo simultáneamente como resultado y como impulso transformador de la realidad y, también, como generador de esquemas de discriminación e integración durante la construcción del objeto de estudio (Alba, 1995; Ibáñez, en Pérez Rubio, 2012).

Consideramos que los participantes principales de los procesos formativos en la materia IE (estudiantes y profesores) son *actantes* con capacidad de agencia (Latour, en Pérez Rubio, 2012), pues cada actor constituye una red y, como tal, sus acciones llevan consigo la modificación de la red toda. Por ello, no puede establecerse con precisión la fuente de la acción viéndose comprometida una serie de actantes que ponen en movimiento una fuerza colectiva.

Las autoras de este escrito –y equipo docente de IE- entendemos la enseñanza de la materia como la transmisión de un oficio, de un saber hacer en el cual uno de los requisitos principales es conocer los saberes, experiencias y creencias previas de los estudiantes para tratar, luego, de articular colectivamente la teoría epistemológica y la práctica investigativa. Así, nos ubicamos en clara línea con la concepción artesanal para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales que sostienen Barriga y Henríquez (2004).

El enfoque de la materia y de este trabajo es consonante con la investigación-acción pues procuramos mejorar la enseñanza a partir de comprender y diagnosticar las dificultades de las prácticas en “*un contexto de contingencias mutuamente interdependientes*” que permiten agrupar, naturalísticamente y desde la perspectiva de los actores, los hechos sucedidos como un “guión”. Así, tanto la problematización de los hechos como el despliegue de alternativas implementado -y descrito en el ítem 3- son evaluados colectivamente constituyéndose en instancias dialógicas de validación (Elliott, 1997: 23).

Desde las concepciones expresadas, muchas de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en materias del área de investigación pueden relacionarse con que en la enseñanza siguen prevaleciendo criterios positivistas con encuadres teóricos que relegan el pensamiento crítico y las prácticas enraizadas en los problemas actuales y locales del campo socio-educativo. También, con que las actividades propuestas en los trabajos de campo suelen orientarse hacia la aplicación de técnicas para obtener información sobre problemas que no construyen los estudiantes o, que en caso de serlo, son problemas vinculados más con sus experiencias

personales que con la indagación sistemática de antecedentes teóricos y contextuales del campo socio-educativo.

Asimismo, la enseñanza de la metodología de la investigación, sus potencialidades y dificultades, ya han sido abordadas en estudios realizados en el marco de diversas carreras universitarias. Así, por ejemplo, estudios realizados en la carrera Trabajo Social de la UNLP relacionan los obstáculos y desafíos en la enseñanza de la metodología de la investigación con las expectativas –algunas negativas, como el tedio; otras, positivas: la investigación como herramienta profesional- de los estudiantes respecto de la investigación (Cuenca *et al.*, 2012). Otros estudios que incorporan los puntos de vista de los estudiantes de la carrera de Sociología de la UBA, refuerzan estas miradas (Seid, 2012). Más allá de sus singularidades, estos trabajos coinciden en señalar la *percepción de dificultad de los estudiantes*, tanto para hacer investigación como para cursar las materias metodológicas. Así, son los mismos estudiantes quienes asocian tales dificultades con un conocimiento incipiente o con carencias teóricas y epistemológicas que les permitirían comprender y explicar ciertas realidades. También, los estudiantes vinculan la incompreensión de temas del programa con limitaciones para asociar los planteos teóricos con la resolución de situaciones prácticas, entre otras cuestiones (Scribano *et al.*, 2006; Cuenca *et al.*, 2012).

Este texto se inscribe en la necesidad de compartir nuestras preocupaciones por la enseñanza de la IE y la búsqueda de soluciones que hemos encarado durante tres años consecutivos.

## 2. Contexto socio-educativo, institucional y curricular de la materia Investigación Educativa

La UNSAM se encuentra en el Partido de General San Martín, al noroeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la región denominada Conurbano Bonaerense<sup>1</sup>. Como casi todas las localidades de la región, ésta se encuentra densamente poblada y, aunque se denomina la “capital de la industria”, no quedó ajena a los procesos de desindustrialización y empobrecimiento provocados por el neoliberalismo en la Argentina de los ´90. El cierre de casi todas las industrias de la zona elevó peligrosamente los niveles de pobreza y desocupación que aún hoy persisten por la insuficiente reactivación de la actividad industrial que no llega a alcanzar los niveles previos a la crisis de los ´90.

El campus universitario, construido sobre los antiguos terrenos del ferrocarril, cuenta con importantes edificios terminados y en construcción que combinan diseños arquitectónicos de última generación con la conservación patrimonial. La UNSAM recibe estudiantes del mismo distrito o de otros alrededores y, en menor medida, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La fundación de la UNSAM se enmarca en las políticas de educación superior de los años ´90 tendientes a crear universidades públicas en el Conurbano Bonaerense. Al respecto, en su historia publicada en la página web institucional, puede leerse que la creación de esta universidad responde tanto a la necesidad de descentralizar las grandes universidades como al deseo de la comunidad de San Martín de contar con una universidad en su territorio.

Sus inicios, a mediados de los ´90, marcan una primera organización por escuelas, institutos y centros vinculados con otros ya existentes, como la CONEA, el INTI, etc. Posteriormente, en 1999, se fundaron otras escuelas como la Escuela de Humanidades (EH en adelante). En un principio se estimuló el desarrollo de carreras cortas de pre-grado (tecnicaturas) y de posgrado (especializaciones y maestrías); luego, a medida que la Universidad fue creciendo en matrícula y demandas, comenzaron a ofrecerse –con ciertas restricciones de recursos- carreras de grado, nuevos posgrados y doctorados. Aunque estas “marcas de origen” comenzaron a superarse –sobre todo, en los aspectos edilicios de las especialidades científico-tecnológicas- cierta heterogeneidad y dispersión de estilos siguen atravesando la actividad académica.

<sup>1</sup> El Conurbano Bonaerense forma parte del Área Metropolitana de Buenos Aires. Presenta una alta densidad poblacional y en su territorio se alternan zonas de desarrollo económico desigual.

La Licenciatura en Educación es una de las carreras de grado que ofrece la EH. Inicialmente fue propuesta como carrera de grado para los egresados de secundaria y como espacio de postulación para quienes ya poseían título docente. Después de 10 años la carrera se reorganizó agregándose el Profesorado en Ciencias de la Educación. El plan de estudios vigente para la Licenciatura y el Profesorado incluye un Área de Investigación cuyas materias -Epistemología, Metodología, Investigación Educativa y Seminario de Tesis- son correlativas. Este formato ha tenido diversas transformaciones en las condiciones de correlatividad y de inscripción de los estudiantes. Así, en los grupos que cursan IE conviven estudiantes con requisitos y conocimientos sobre investigación muy diferentes que suelen generar dificultades y tensiones durante la enseñanza. Vale mencionar también que, actualmente IE es una de las pocas materias con trabajo de campo que no puede rendirse libre.

En la UNSAM, IE es de cursada obligatoria, está ubicada en el séptimo cuatrimestre del plan de estudios y forma parte del ciclo de formación específica de la Licenciatura en Educación con una carga horaria de 128 horas cuatrimestrales. Para poder inscribirse, los estudiantes deben tener cursadas las materias Metodología de la Investigación y Epistemología que pertenecen al ciclo de formación inicial denominado Diplomatura en Ciencias Sociales<sup>2</sup>.

En cuanto al perfil de los estudiantes que cursaron IE durante los tres últimos años y de acuerdo a nuestro análisis basado en el cruce entre los registros de la primera actividad de la materia (presentación oral) y de las planillas de inscripción de alumnos, sobre un total de 25 inscriptos (n=25): el 80% tienen entre 25 y 30 años, el resto son mayores. Aprobaron aproximadamente diez materias de la carrera. 90% vive con su familia, 30% tiene hijos, 80% trabaja. No todos provienen de ámbitos vinculados con la educación, salvo su experiencia como estudiantes. Es decir, los grupos son heterogéneos en las trayectorias personales, familiares, laborales y educativas. Sin embargo tienden a asemejarse en las carencias conceptuales: casi ningún estudiante estuvo vinculado con la investigación así, aún aquellos que han cursado materias del área, presentan saberes previos -acerca de la investigación- teñidos de sentido común y lógica positivista.

El tamaño de los grupos y la asistencia en las cohortes han ido variando durante el período analizado: en 2011 y 2012 encontramos combinaciones de baja cantidad de inscriptos con altas tasas de abandono (14 inscriptos, 10 abandonaron). En cambio, en 2013, hubo 11 inscriptos y abandonó 1.

El equipo de cátedra está conformado por una profesora adjunta y una jefa de trabajos prácticos regulares. La estabilidad en los cargos permitió la constitución de un equipo de trabajo<sup>3</sup>. Este equipo concibe a la materia IE como un ámbito de trabajo y estudio que integra diferentes niveles de análisis teórico, epistemológico y metodológico con instancias protegidas de trabajo empírico desarrollados en tres espacios articulados: la clase, el trabajo de campo y el ateneo.

### **Aspectos principales del diseño curricular**

- La enseñanza de la IE pone en juego -al menos- dos disciplinas, la Educación y la Metodología de la Investigación: la Educación interviene como disciplina sustantiva pues propone conocimientos que aluden a objetos pedagógicos y la Metodología funciona como disciplina instrumental pues ofrece herramientas para producir conocimientos científicos en el campo educacional (Borsotti, 2009).

- Los *propósitos* apuntan a que los estudiantes comprendan, expliquen y apliquen criterios, conceptos y procedimientos científicos de indagación sobre problemáticas educativas contextualizadas. Por ejemplo, se procura superar las limitaciones en la formación previa de los estudiantes sobre la construcción de antecedentes teóricos mediante la implementación de

---

<sup>2</sup> La Diplomatura en Ciencias Sociales es un ciclo compartido entre varias carreras de las escuelas de Humanidades y de Política y Gobierno.

<sup>3</sup> Los equipos de trabajo en carreras de Educación de la UNSAM son excepcionales: no todas las materias los poseen.

recursos como la denominada “UVE” de Gowin<sup>4</sup> (Novak y Gowin, 1988: 76) para la estructuración del material bibliográfico; o también, el desarrollo de tareas de indagación en campo para la construcción antecedentes empírico-sociales. Finalmente, la materia pretende articular dialécticamente tres dimensiones de cognición: la primera referida al análisis de fundamentos conceptuales y de estructuras teórico-metodológicas; la segunda orientada al trabajo de campo; y la tercera centrada en la reflexión epistemológica, axiológica y praxiológica sobre las otras dos.

- El *abordaje y la construcción de los principales conceptos* epistemológicos y teórico-metodológicos se asientan en: la motivación de los estudiantes mediante la elección de un tema de interés personal de indagación, el reconocimiento de la estructura de buenas investigaciones a través del análisis de fuentes primarias, la simulación de algunas fases del proceso investigativo a partir de prácticas en el campo educativo, y la producción continua de textos académicos.

- La *clase* combina las exposiciones docentes con el desarrollo y análisis de actividades propuestas a los estudiantes. El *trabajo de campo* recupera aspectos prácticos del conocimiento y guía exhaustivamente la realización de tareas empíricas de investigación en educación. El *ateneo*, ámbito de discusión entre estudiantes y docentes, articula problemáticas de la clase y del trabajo de campo mediante actividades que promueven la profundización de criterios, conceptos y habilidades necesarios para la investigación social.

### **3. Dificultades detectadas en el abordaje de la IE y propuestas de enseñanza tendientes a resolverlas**

Como señalamos en la introducción, la enseñanza de la IE es concebida como un proceso de transmisión artesanal de saberes teórico-metodológicos que necesariamente requieren partir de los conocimientos previos, experiencias y obstáculos identificados para el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, y en consonancia con el enfoque de investigación-acción con que encaramos la asignatura, partimos de indagar las dificultades cognitivas de los estudiantes sobre los contenidos de la materia -mediante un test inicial- y desarrollamos la enseñanza proponiendo las actividades orientadas a superarlas, que describe este ítem.

La principal dificultad cognitiva de los estudiantes es la escasa formación sobre teoría metodológica y prácticas en investigación. Otra dificultad -de orden sociocomunicacional y observable desde el inicio del curso- proviene de la inexperiencia de los estudiantes para integrarse a un grupo de estudio y trabajar colectivamente.

Tratando de resolver dichas y otras dificultades proponemos una serie de actividades teóricas, metodológicas y empíricas como las que se presentan a continuación. Interesa describirlas porque es a partir de ellas y de las ideas planteadas en la introducción que analizaremos, en el próximo apartado, los cambios, permanencias, tensiones y ausencias del proceso didáctico, aunque algunas cuestiones comiencen a esbozarse aquí y luego aparezcan mencionadas en las voces de los estudiantes.

Resaltamos la corrección y devolución sistemática que realizamos de toda la producción de los estudiantes pues es en el marco de estos procesos colectivos de *negociación de significados* donde se inicia la integración socio-cognitiva de los grupos y se potencia la comprensión conceptual y metodológica.

Iniciamos cada curso con una *fase de presentación*: de estudiantes y docentes mediante juegos, y de la asignatura mediante la explicación del programa de la materia. Luego realizamos un *diagnóstico de ideas y conocimientos previos* sobre cuestiones generales de epistemología y metodología de la investigación. Este diagnóstico ha permitido -a docentes y estudiantes- identificar y compartir algunas de las dificultades previamente mencionadas a la vez que obtener información acerca de sus trayectorias y condiciones de vida, entre otras cuestiones.

---

<sup>4</sup> El esquema heurístico denominado la “UVE de Gowin”, por su forma de “V” mayúscula, es un gráfico que proponemos a los estudiantes para que reconozcan las estructuras de investigaciones científicas publicadas mediante la descripción y articulación de los dominios teórico, metodológico y empírico que incluye dicho esquema.

El curso prosigue con el *desarrollo de guías de estudio* sobre textos de teoría metodológica. En el período analizado, las *guías* propuestas variaron en su forma pero mantuvieron los propósitos de reinterpretar y ampliar las bases gnoseológicas y epistemológicas que presentan los estudiantes sobre investigación promoviendo el establecimiento de relaciones conceptuales fundamentadas con otras asignaturas de la carrera y del Área de Investigación –particularmente Epistemología de las Ciencias y Metodología de la Investigación. Aquí solicitamos la realización en clase de un mapeo conceptual bajo la consigna de diseñar un *póster artístico grupal* para presentar, luego de analizar, una selección de breves textos epistemológicos y metodológicos introductorios. Observamos que la producción del *póster artístico grupal* fue muy bien recibida por los estudiantes y promovió la construcción de relaciones conceptuales interesantes en un marco colectivo y lúdico que derivó en la conformación de grupos estables desde los inicios del curso. Interpretamos que esto sucedió así pues los grupos debieron leer, discutir y decidir cuestiones ideológicas importantes en un breve tiempo de juego compartido que permitió reconfigurar esquemas previos –cognitivos y sociales- y facilitó los primeros vínculos entre los participantes/actantes de una nueva red grupal (Latour, en Pérez Rubio, 2012).

Otra de las actividades propuestas es la *construcción de un glosario y de una bitácora*. El glosario opera como diccionario de elaboración personal sobre los principales conceptos teóricos y metodológicos desarrollados en clase y en la bibliografía propuesta. La bitácora se construye como un diario de viaje y pretende que los estudiantes registren procesos, hallazgos, dudas y, también, el desarrollo de las clases con el objeto de iniciarlos en la observación crítica de situaciones educativas basada en datos empíricos. En todos los cursos analizados, la bitácora favoreció la realización de tareas cognitivamente más complejas que la toma de apuntes pues, ante el requisito de registrar lo temático y lo dinámico de cada clase, el estudiante incorpora no solo conceptos sino que construye valoraciones sobre el propio aprendizaje y sobre la enseñanza. Además, esta información es la que cada uno utiliza al finalizar la cursada para la evaluación de la enseñanza y del propio aprendizaje.

Desde las primeras clases solicitamos que cada estudiante elija un *tema de investigación educativa de su interés*. En los cursos precedentes a 2013, una vez que cada estudiante presentaba por escrito el tema elegido y se le proponían ajustes si era necesario, explicábamos en una misma clase cómo analizar antecedentes teóricos mediante la “UVE” de Gowin (Novak y Gowin, 1988: 76) y fichas bibliográficas tradicionales requiriéndoles, luego, iniciar la *búsqueda y análisis individual de fuentes*. En 2013 cambiamos: así, una vez que cada estudiante eligió un tema, propusimos que constituyeran grupos tendientes a integrar dicho tema en una temática colectiva. Una vez lograda tal integración, presentamos y explicamos los instrumentos mencionados -UVE y fichas- para analizar fuentes primarias. Luego, propusimos la búsqueda bibliográfica, primero individualmente en publicaciones y bibliotecas digitales; luego colectivamente en publicaciones y bibliotecas físicas. Ambas búsquedas requirieron un trabajo grupal intenso y novedoso para los estudiantes. El haber variado la secuencia propuesta, si bien presentó dificultades, pensamos que ayudó a los estudiantes a involucrarse y sentirse sostenidos por el propio grupo durante la pesquisa bibliográfica y, también, a complejizar los procesos reflexivos por la deliberación continua y la toma de decisiones conjuntas.

El trabajo con fuentes bibliográficas se fue articulando con actividades de diseño e implementación de las fases que caracterizan la dimensión epistemológica de una investigación. A partir de la *construcción de los antecedentes teóricos* cada grupo logró precisar una temática de investigación y luego iniciar la descripción de una situación problemática (Borsotti, 2009) vinculada con dicha temática que denominamos *construcción de antecedentes empírico-sociales*<sup>5</sup>. A este respecto, señalamos cambios en las distintas cursadas: en los primeros cursos y con la intención de generar trabajos de campo en espacios próximos a la cátedra y a los alumnos, procurábamos ajustar los temas a situaciones posibles de desarrollar en la universidad. En 2013, los temas de investigación grupales focalizaron problemas relacionados con el contexto socio-educativo interno y externo a la universidad.

---

<sup>5</sup> Durante las clases distinguimos entre *antecedentes empírico-sociales*, vinculados con la situación problemática y *antecedentes teóricos*, vinculados con el estado del arte.

La familiarización y descripción de una situación problemática vinculada al tema construido grupalmente permitió a los estudiantes aproximarse a: la *formulación de un problema de investigación* (preguntas, objetivos, justificación), el *bosquejo de un marco teórico* y al *diseño de instrumentos para la obtención de información empírica* en el marco del trabajo de campo.

Luego, cada grupo realizó tareas de reelaboración e integración conceptual mediante la explicitación de relaciones fundamentadas entre cuestiones teóricas, metodológicas y empíricas considerando todos los procesos y actividades previamente desarrollados. Ello dio lugar a la *producción de un informe final grupal* que incluyó: recopilación y reelaboración integrada de las tareas propuestas; análisis del material empírico registrado tendiente a responder las preguntas de investigación planteadas y, además, redacción de un informe institucional que funcionó como devolución de resultados provisionales para las instituciones educativas donde se realizó el trabajo de campo. En una ocasión, la elaboración del informe final se combinó con la asistencia de los estudiantes a un congreso que requirió colaboraran en la preparación y presentación de una ponencia. La promoción de actividades de comunicación académica todavía se mantiene, aún cuando los estudiantes hayan aprobado la materia.

También se realizaron actividades de *elaboración y presentación grupal de monografías* sobre distintos enfoques en investigación cualitativa como estudios de caso, investigación-acción y etnografía. En 2013 esta tarea también tuvo variantes respecto de los cursos precedentes. En las cursadas previas proponíamos escribir una monografía sobre uno de los enfoques mencionados, por el contrario, en 2013 propusimos que cada grupo elija, analice y compare críticamente dos enfoques. La introducción del análisis crítico y comparado de materiales teórico-metodológicos, además de implicar una novedad y cierta dificultad que luego la mayoría superó, constituyó el criterio principal de exposición en la instancia oral del examen final de la materia.

Finalmente, los estudiantes debieron *autoevaluar su actuación* y *evaluar la enseñanza* a partir de los datos registrados en sus bitácoras. En 2013 esta actividad también varió pues los estudiantes tuvieron que considerar, además de los datos registrados, el póster artístico realizado durante la primera clase. Este cambio transformó la evaluación individual en una actividad de evaluación colectiva entre grupos y equipo docente que propuso como ejes de análisis los conceptos de *permanencia, cambio, tensión y ausencia* sin aclaración previa respecto de sus significados teóricos.

#### **4. Análisis de la materia IE desde los conceptos de permanencia, cambio, tensión y ausencia**

Este apartado contiene cuatro cuadros que presentan y comparan la opinión del equipo docente y la de los estudiantes<sup>6</sup> sobre el proceso desplegado en IE desde los conceptos filosóficos de *permanencia, cambio, tensión y ausencia*, desarrollados a continuación. Cabe mencionar que al enfocar el proceso como una investigación-acción necesitamos introducir estos cuatro *conceptos transversales* para poder establecer un mejor distanciamiento entre la *acción* docente implementada en las clases y la posterior *investigación* sobre dicha acción.

Cada cuadro enfoca uno de los conceptos transversales y las siguientes *relaciones didácticas* (abreviado RD, en adelante):

**RD 1)** Entre docentes, objeto de estudio y contexto institucional, donde incluimos cuestiones sobre el diseño curricular de IE en el marco de las carreras de la UNSAM.

**RD 2)** Entre estudiantes, objeto de estudio y contexto socio-educativo, donde observamos dificultades y facilitaciones del aprendizaje en el marco socio-educativo de una universidad del Conurbano Bonaerense<sup>7</sup>.

**RD 3)** Entre docentes, estudiantes y experiencias de enseñanza, donde consideramos cuestiones socio-comunicacionales en el marco de las clases.

<sup>6</sup> Los entrecomillados presentes en los cuadros constituyen palabras textuales de los estudiantes. Estas fueron seleccionadas de los registros de la evaluación final de la cursada, ya mencionada en este trabajo.

<sup>7</sup> Descripto en el Apartado N° 2.

**Permanencia:** El concepto de *permanencia* lo consideraremos, como propone Ferrater Mora (2004: 1846), equivalente al de inmanencia, es decir, como aquello que se opone a lo transitivo en el agente. En este sentido, una actividad, situación o aprendizaje permanece en el agente cuando tiene en él “su propio fin”.

Cuando refiramos a las *permanencias* del proceso desarrollado en IE consideraremos aquellos aspectos que se mantuvieron en el tiempo y, también, a los que como docentes procuramos que permanezcan.

En los cuadros que presentaremos a continuación los conceptos de *permanencia*, *cambio*, *tensión* y *ausencia*, vale recordarlo, fueron utilizados por docentes y estudiantes, en forma diferente. Los grupos del 2013, como fue mencionado, realizaron la evaluación de su cursada aplicando las cuatro nociones sin definir previamente, mientras que nosotras, como equipo docente, las hemos conceptualizado filosóficamente y luego las aplicamos a situaciones desarrolladas a lo largo de tres cursos consecutivos. Sin embargo, la prevalencia de continuidades nos permitió comparar relaciones y nociones desde las perspectivas de estudiantes y profesoras.

### Cuadro 1: Permanencia

| Relación entre:   | Desde el equipo docente, hubo permanencias en:   | Desde los estudiantes, hubo permanencias en:  |
|---|--|---|
| <b>1. Docentes, objeto de estudio y contexto Institucional</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Impulsar la toma de decisiones respecto de los enfoques teóricos, el diseño de una investigación, el trabajo autónomo.</li> <li>-Concebir y desarrollar la materia como la integración de tres espacios curriculares: la clase, el ateneo y el trabajo de campo.</li> <li>-Desplegar criterios, conceptos y procedimientos vinculando metodología de la investigación y educación.</li> <li>-Articular dialécticamente distintas dimensiones de cognición: el análisis de fundamentos teórico-metodológicos; la experimentación protegida y la reflexión epistemológica, axiológica y praxiológica sobre las otras dos.</li> <li>-Tratar de resolver las dificultades diagnosticadas a partir del despliegue de una vasta serie de actividades de carácter teórico, metodológico y empírico, de complejidad creciente y con control, corrección y devolución individual y colectiva permanente.</li> <li>-Utilizar el esquema denominado “UVE” de Gowin para el análisis de la estructura de investigaciones.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-El trabajo y el estímulo de los docentes para desarrollar los procesos grupales como instancia formativa central.</li> </ul>  |
| <b>2. Estudiantes, objeto de estudio y contexto socio - educativo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-La escasa o nula vinculación previa de los estudiantes con procesos y textos metodológicos relativos a la investigación en general y a la investigación en educación en particular.</li> <li>-La heterogeneidad de los estudiantes tanto en sus trayectorias educativas como en las personales y laborales.</li> <li>-Sostener el aprendizaje teórico- metodológico enraizado y configurado mediante: la realización de auténticos trabajos de campo sobre problemas socio-educativos actuales, y la formación de grupos estables de estudio y trabajo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-La continuidad de los integrantes del grupo: “No hubo deserción”.</li> <li>-El humor, como atributo de los grupos: los estudiantes sostienen que estuvo presente a lo largo de toda la cursada y aún en momentos críticos. Opinan que el trabajo se vio facilitado cuando pudieron tomarse las tareas con humor.</li> <li>-La observación sistemática como forma de conocer.</li> <li>-La consideración del campo educativo como disputa de intereses.</li> <li>-La necesidad de tomar decisiones coherentes entre: disciplinas, diversas corrientes teórico- metodológicas y cuestiones empíricas.</li> <li>-La comprensión y aprobación de la materia que consideran indispensable para poder luego realizar la tesina de grado.</li> </ul> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>3. Docentes, estudiantes y experiencias de enseñanza</b></p> | <p>-La continuidad de todos los estudiantes de la cohorte 2013 aspecto que no sucedió en las cursadas precedentes por el alto nivel de desgranamiento.</p> <p>-Visualizar la materia como un ámbito de construcción compartida de saberes teóricos y metodológicos con instancias de experimentación protegida.</p> <p>-Procurar que los estudiantes comprendan, expliquen y apliquen criterios, conceptos y procedimientos científicos de indagación sobre procesos educativos institucionalizados y contextualizados.</p> <p>-Sostener un encuadre de implementación protegida durante la construcción de la situación problemática, la formulación del problema de investigación y el diseño y aplicación de instrumentos para la obtención de información en el campo.</p> <p>-Proponer la elaboración de monografías con distintos enfoques en investigación cualitativa.</p> <p>- Acompañar exhaustivamente la producción individual y grupal de los estudiantes.</p> <p>-Propiciar instancias frecuentes de evaluación y autoevaluación.</p> | <p>-La fluidez y el compromiso en los modos de interacción entre pares y con los docentes a lo largo de todo el cuatrimestre. Piensan que esto contribuyó a mantener el grupo íntegro, sin desgranamiento.</p> <p>-La construcción compartida de saberes entre pares y con los docentes.</p> <p>-La pertinencia de los materiales bibliográficos y en la presentación y distribución de los contenidos principales mediante Power Point.</p> <p>-El acompañamiento docente tanto en el desarrollo como en la devolución de trabajos individuales y grupales.</p> <p>-El enfoque de investigación desplegado por el equipo docente que requirió que los grupos tomen constantemente decisiones sin interferir en sus propias idas y vueltas y "tambaleos".</p> |
|--|---|---|

**Cambio:** Según Ferrater Mora (2004) cuando se produce un *cambio* todos los asuntos implicados en el proceso pueden vincularse con el término *devenir* pues –en un sentido filosófico– permite por un lado, indicar aquellos modos del acontecer en que alguien –o algo– llega a ser, va siendo o va modificándose y, por otro, admite diferenciar la idea filosófica de *cambio* con la idea física de *movimiento*.

En este trabajo, el *cambio* o el *devenir* de los procesos didácticos presenta diferencias cuando es analizado desde la perspectiva de los estudiantes o desde la nuestra: los estudiantes comparan sus vivencias y aprendizajes en la materia IE respecto de otras, mientras que el equipo docente considera las estructuras y formas del *acontecer* didáctico que se operaron durante tres años de dictado de la asignatura.

**Cuadro 2: Cambio**

| Relación entre:  | Desde el equipo docente, hubo cambios en:  | Desde los estudiantes, hubo cambios en:  |
|--|--|--|
| <b>1. Docentes, objeto de estudio y contexto institucional</b>       | <p>-La cursada 2013 respecto de algunas actividades y en la bibliografía, como por ejemplo:</p> <p>-La búsqueda de fuentes primarias y su análisis mediante la UVE de Gowin estuvo ligada, a los propios temas de interés de los grupos de estudiantes.</p> <p>-La realización de una monografía estuvo vinculada a la comparación crítica de dos enfoques metodológicos de investigación, a elección de los grupos.</p> | <p>-La profundidad del trabajo grupal. Según expresó un estudiante: “ésta es la 1° cátedra de la carrera en la que el trabajo grupal es tan intenso, constante y profundo”.</p>  |
| <b>2. Estudiantes, objeto de estudio y contexto socio- educativo</b> | <p>-La cantidad de estudiantes inscriptos y que finalizaron y aprobaron la cursada (2013).</p> <p>-Los modos de aprender y trabajar, de individual a grupalmente, cuestión a la que no están habituados en otras materias de la carrera.</p>   | <p>-En las vivencias en IE respecto de lo vivido en otras materias. Afirman que el trabajo grupal les permitió sostenerse entre sí y mantener la cursada.</p> <p>- El disfrute y la diversión experimentada durante el aprendizaje grupal que les facilitó el trabajo. En algunas oportunidades esto se vinculó con la realización de reuniones los fines de semana en las que compartían, además de las tareas para la asignatura, otras actividades como cenar, merendar, “comer mucho” y conversar sobre cuestiones personales. Consideran que cuando realizaron las tareas con ese “clima” consiguieron también “dejar de sufrir”.</p> <p>- Los modos de construcción de conceptos respecto a otras asignaturas. En IE fueron generando la idea de una constante vinculación entre teoría y práctica, y de necesitar “ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría”.</p> <p>-Los conceptos y procedimientos respecto de los saberes previos.</p> |
| <b>3. Docentes, estudiantes y experiencias de enseñanza</b>          | <p>- La incorporación del humor que favoreció la resolución de situaciones vividas por el grupo como angustiantes y permitió la generación de aprendizajes valiosos.</p> <p>-El tamaño del grupo y la regularidad en la asistencia de los estudiantes durante el 2013 permitió profundizar el trabajo y la producción grupal.</p>  | <p>-La caracterización de la asignatura por parte de los estudiantes al proponer desarrollarla anualmente, en lugar de hacerlo en un cuatrimestre, dada la profundidad existente en el abordaje de sus conceptos y procesos.</p>   |

**Tensión:** Para Deleuze (s/d: 7), todo acontecimiento o manifestación de algo en la realidad se produce en un campo de fuerzas en constante relación y tensión. Según este autor, una tensión es la expresión de algo que *“tira en dos sentidos a la vez”*. En la edición electrónica de *“Lógica del sentido”*, Deleuze no define pero ejemplifica una idea de *tensión* que interesa recuperar para nuestro análisis pues: *“Pertenece a la esencia del devenir avanzar, tirar en los dos sentidos a la vez: Alicia no crece sin empequeñecer, y a la inversa. El buen sentido es la afirmación de que, en todas las cosas, hay un sentido determinable; pero la paradoja es la afirmación de los dos sentidos a la vez”* (Deleuze, s/d: 7).

Cuadro 3: Tensión

| Relación entre:   | Desde el equipo docente, hubo tensión por:  | Desde los estudiantes, hubo tensión por:   |
|---|---|--|
| <b>1. Docentes, objeto de estudio y contexto Institucional</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>-La propuesta de enseñanza que estimuló tanta diversidad de estrategias y de dinámicas de trabajo.</li> <li>-Las relaciones y la participación de los estudiantes dentro de sus grupos durante el trabajo de aproximación y formulación del problema de investigación.</li> <li>-La escasez del tiempo con que contamos para poder llevar adelante y sostener todas las actividades propuestas.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-“Los cambios de dinámica” de trabajo propuestos por la cátedra para impulsar el pensar y la búsqueda de nuevas estrategias cuando el grupo recién empieza a sentirse cómodo con las estrategias conocidas.</li> <li>-La escasez de tiempo para realizar todas las actividades propuestas por el equipo docente.</li> </ul>   |
| <b>2. Estudiantes, objeto de estudio y contexto socio - educativo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Alentar la toma de decisiones grupales relativas a sus producciones cuando los estudiantes no están habituados a trabajar en grupo ni a producir colectivamente.</li> <li>-Las limitaciones en los saberes previos de los estudiantes y la necesidad de apropiarse de abundantes conceptos teóricos y metodológicos relativos a la investigación y la educación para aplicarlos continuamente en las actividades propuestas.</li> <li>-Los requisitos de precisión, exhaustividad y fundamentación que las actividades presuponen en relación con las posibilidades y los tiempos de realización con que cuentan los estudiantes.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Llegar a “acuerdos mutuos” y tener que tomar decisiones compartidas cuando no lo han hecho previamente en otras asignaturas.</li> <li>-“El desconocimiento” y la necesidad de incorporar muchos conceptos en poco tiempo.</li> <li>-La “asunción de criterios propios” en el marco de las producciones individuales y grupales, tanto en lo conceptual como en lo metodológico.</li> <li>- La “exigencia y autoexigencia” generadas por expectativas de investigar que mitifican el proceso de investigación transformándolo en situaciones inalcanzables durante la cursada de una asignatura.</li> <li>-Concebir a la investigación en educación como una actividad muy exigente.</li> </ul> |
| <b>3. Docentes, estudiantes y experiencias de enseñanza</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>-La formulación de un problema de investigación que requiere de los estudiantes manejar una vasta serie de saberes que pocos han logrado construir previamente.</li> <li>- La apropiación de un gran volumen de contenidos y la realización de variedad de actividades en un cuatrimestre.</li> <li>-El estímulo constante a la reflexión y a la precisión conceptual y metodológica, como requisitos fundamentales para la investigación en educación.</li> <li>-La generación de instancias de verdadero trabajo compartido entre docentes y estudiantes donde la conceptualización, negociación y toma de decisiones metodológicas debieron lograrse colectivamente.</li> <li>-El desarrollo de reflexiones individuales y grupales fundamentadas tendientes a generar rigurosidad y coherencia en los planteos y producciones de los estudiantes.</li> <li>-La coordinación del trabajo de campo y la administración de los tiempos, con la necesidad de concebir y experimentar que lo que se realice en el campo tiene relación epistemológica y metodológica con el problema de investigación planteado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-La cantidad de saberes a incorporar en una cursada cuatrimestral y la escasa posibilidad de vincularlos con saberes previos que la mayoría no poseía.</li> <li>- La aceleración en las demandas de las docentes que provoca la permanente sensación de no contar con el tiempo necesario.</li> <li>-La propuesta de aprender de los “errores” pues requiere más tiempo para revisar y volver a hacer las actividades tratando de no equivocarse.</li> </ul>  |

**Ausencia:** Ferrater Mora (2004: 1165) propone relacionar el concepto de *ausencia* con el de *“in existencia”* y a su vez, como sugiere Brentano (en Ferrater Mora, 2004: 1880), con el de *“inexistencia intencional”* pues permite establecer vínculos entre las nociones de *ausencia* e *intencionalidad* de los actos psíquicos.

Desde el análisis pedagógico que realizamos, como equipo docente nos interesa rescatar el significado de *ausencia* como *inexistencia intencional* de objetos y de acciones en las prácticas de enseñanza. Mientras que para los estudiantes, la *ausencia* es percibida como carencia propia o como diferencia entre la enseñanza de esta asignatura y la de otras de la carrera.

**Cuadro 4: Ausencia**

| <b>Relación entre:</b>  | <b>Desde el equipo docente, hubo ausencias:</b>   | <b>Desde los estudiantes, hubo ausencias:</b>   |
|---|---|---|
| <b>1. Docentes, objeto de estudio y contexto institucional</b>      | - De tiempo para una adecuada elaboración conceptual y empírica de variedad de aspectos vinculados con procesos específicos de investigación educativa.   | - De saberes previos relacionados con hacer investigación: desde la elaboración de un proyecto hasta la escritura de informes académicos.<br>-De uso previo de bibliografía metodológica.<br>- De experiencias previas de búsqueda de fuentes bibliográficas.   |
| <b>2. Estudiantes, objeto de estudio y contexto socio-educativo</b> | -De experiencia en el cursado de asignaturas con intenso trabajo de campo y con dinámica grupal.<br>-De información adecuada para los estudiantes acerca de la organización administrativa de la materia generándoles desconcierto y desorganización en el trabajo individual y colectivo.  | - De conceptos, categorías, supuestos, herramientas y técnicas metodológicas previas.<br>- De conocimientos previos para poder partir de ejemplos propios.<br>-De experiencias previas de trabajo de campo.   |
| <b>3. Docentes, estudiantes y experiencias de enseñanza</b>         | -De análisis de alguna fuente primaria mediante la UVE de Gowin que operara como ejemplo para todos. La sugerencia de los estudiantes respecto de esta actividad indica que fue insuficiente el reanálisis en clase de las "UVES" producidas por cada estudiante sobre sus temáticas individuales.<br>-De críticas al equipo docente y/o a la institución: todas las ausencias y dificultades detectadas por los estudiantes son vistas como de origen exclusivamente de ellos. | -De tiempo grupal dentro de la clase para la resolución de actividades, y/o para organizar acuerdos sobre las tareas a ser abordadas fuera de la clase.<br>-De criterios para identificar fuentes primarias y reconocer sus estructuras.<br>A partir de allí sugieren: 1) tomar una misma fuente primaria y analizarla colectivamente mediante una misma UVE de Gowin para que luego, cada uno, pueda hacer lo mismo con otras fuentes. 2) que la cátedra formule "preguntas organizadoras" para facilitar el análisis de la estructura de una fuente primaria. |

## 5. Algunas notas para concluir

Luego de una revisión de los planteos y supuestos que enmarcan teóricamente este trabajo y del análisis comparado de las opiniones de profesoras y estudiantes, a partir de los cuatro cuadros, señalamos una serie de cuestiones que invitan a seguir pensando en las formas que asume la enseñanza de una materia, como es la Investigación Educativa en una universidad pública.

-No todos los egresados se dedicarán a la investigación y, quienes lo hagan, posiblemente combinen actividades de investigación y de docencia en distintos niveles y ámbitos de la educación. Así, la enseñanza de la investigación en general y de la investigación en educación en particular, no constituye el único propósito de incorporar la asignatura en las carreras de Educación. Aunque aproximar a los estudiantes a la investigación sea el objetivo central, la inclusión de la IE en la Licenciatura se justifica en la necesidad de formar profesionales críticos, capaces no solo de realizar investigaciones en distintos ámbitos socioeducativos, sino también, de rastrear en el conocimiento científico disponible y de utilizar las propuestas que resulten valiosas. La asignatura IE, desde esta perspectiva, constituye un espacio que brinda herramientas para examinar críticamente las fuentes disponibles y para seleccionar con criterio profesional aquellas que resulten científicamente válidas y confiables.

-Consideramos necesario trabajar por una "buena" enseñanza de la investigación educativa que module la tradicional formación académica y docente con sus improntas positivistas, individualistas y poco vinculadas al contexto socioeducativo actual. Las estrategias didácticas que

diseñamos y analizamos –como aquellas que estimulan la producción colectiva de saberes, de textos y de experiencias grupales en el campo- se sostienen desde esta perspectiva. Al respecto resultó positivamente valorada por los estudiantes, la propuesta de actividades que transformaron formas de estudio individuales en grupales. Ello requirió un gran esfuerzo del equipo docente – tendiente a proponer, sostener y acompañar estas formas de construir saberes- como también de los estudiantes. Asimismo, esto generó tensiones que, como queda expresado en los cuadros, fueron resolviéndose mayoritariamente a lo largo de la cursada.

-Los cuadros presentados tuvieron como objetivo la comparación entre la perspectiva del equipo docente y la de los estudiantes en torno a cuatro conceptos que operaron como ejes de análisis -*permanencia, cambio, tensión y ausencia*- del desarrollo de la materia IE.

-Las relaciones y cuestiones con que se organizó cada cuadro fueron construidas luego de analizar las opiniones de los estudiantes y tomando a éstos como guía en su calidad de *actantes principales* con capacidad de generar cambios Latour (en Pérez Rubio, 2012). Así, los estudiantes sugirieron ajustes en los modos de realizar algunas tareas, como por ejemplo “presentar la UVE de Gowin mediante un ejemplo general y con preguntas orientadoras”. Sin embargo, en cuanto a las *ausencias*, su propia consideración como actantes parece diluirse y solo mencionan aquellas relacionadas con el tiempo y sus saberes previos pero no con respecto a la enseñanza. Tampoco nosotras habíamos observado tantas ausencias previamente a los comentarios de los estudiantes.

-El equipo docente reconoce limitaciones de tiempo para que los estudiantes elaboren en profundidad ciertos aspectos conceptuales y empíricos específicos de la IE pero pensamos que los puentes y el camino han sido cuidadosamente construidos como para que puedan seguir transitándolos. La materia IE involucra diversidad de procesos complejos que, para poder apropiarse de ellos, requieren a los estudiantes formar parte de proyectos y de equipos de investigación. Nuestra decisión de dedicar la tercera parte del cuatrimestre a cuestiones de epistemología y metodología de la investigación, en vez de utilizar todo el tiempo para desarrollar la especificidad de la IE, trata de superar dificultades vinculadas con la formación previa de los estudiantes en teoría y práctica de la investigación como así también busca desarrollar aspectos metodológicos que, consideramos, deben manejar los estudiantes antes de iniciarse en actividades de investigación en el campo educativo.

-Al observar los cuadros como un entramado en red de variedad de aspectos pero sin priorizar ninguno sobre otro (Latour, 1997: 114), pudimos reconocer estrechas vinculaciones entre los conceptos considerados. Así, la introducción de *cambios* en las actividades propuestas tendientes a superar algunas de las *ausencias* diagnosticadas ha contribuido a la generación de *tensiones*. En la medida en que tales tensiones fueron resolviéndose, los cambios introducidos fueron valorados de manera positiva tanto por los estudiantes como por el equipo docente.

-Respecto de las *tensiones*, aquellas que coincidimos en poner de relieve, docentes y estudiantes, están vinculadas con:

- La vasta cantidad de contenidos involucrados con la investigación en educación y que es preciso que los estudiantes se apropien.
- El requisito de gradualidad y progresiva complejidad en la presentación y estudio de tales contenidos y saberes.
- Los tiempos personales, los grupales y los curriculares requeridos para que la apropiación de todos esos saberes sea fructífera.

-También reflexionamos sobre la posibilidad y necesidad de resolver todas las tensiones en el transcurso de un cuatrimestre. Pensamos que, en la medida que algunas tensiones vayan cediendo, otras pueden persistir e incluso aparecer nuevas, aún cuando la cursada hubiera concluido. Los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre generan tensiones pero lo deseable es que no sean paralizantes ni supongan desafíos imposibles de ser asumidos y resueltos con la ayuda docente.

-En las *permanencias* es donde encontramos las mayores diferencias entre las apreciaciones de los estudiantes y las nuestras. Mientras que ellos se remiten a las acciones propuestas y desarrolladas en la cursada del 2013, nosotras lo hacemos rescatando lo “esencial”

de la enseñanza como por ejemplo: la inclusión de la dimensión estética y expresiva a través del póster colectivo, la incorporación del análisis crítico de la actividad áulica, el desarrollo del espíritu comunitario a través del trabajo grupal, la búsqueda de articulaciones entre educación y realidad social, o la incorporación de una mirada histórica del currículum y la carrera (Alba, 1995; Ibáñez, en Pérez Rubio, 2012). Es decir, rescatamos la permanencia de criterios y elementos que tiendan a desarrollar aprendizajes genuinos de la IE en nuestros estudiantes.

Finalmente, enfatizamos la necesidad de compartir y discutir con otros colegas las preocupaciones detectadas y la búsqueda de soluciones instrumentadas porque pensamos que el principal significado de comunicar experiencias académicas como la relatada está en orientar cambios en la formación científica de futuros profesionales e investigadores sociales a partir del estudio colectivo de casos empíricos.

## Bibliografía

ALBA, Alicia (1995) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

BARRIGA, O. y HENRÍQUEZ, G. (2004) "Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social." *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* N° 20, p. 126-131.

BORSOTTI, Carlos (2009) *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

CUENCA, Adriana; LOZANO, Susana; MARTELLO, Vanesa; DIMARCO, Mariana; GIANFRANCISCO, Julieta; BRANCA, María; COROMINAS, Cecilia; CLEVE, Agustín y CARREÑO, Soledad (2012) "Desafíos en la enseñanza de la investigación: reflexiones de docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina", en: Juan Piovani, María Teresa Carreño y Juan M. Castellanos (Eds.), *Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas*. Manizales: Universidad de Caldas/Universidad de Manizales/RedMet. pp. 860-871.

DELEUZE, Gilles (s/d) *Lógica del sentido*. Traducción de Miguel Morey, Universidad ARCIS, Disponible en: <http://www.Philosophia.cl/Escuela de filosofía>. Fecha de consulta, 29/06/2013.

ELLIOTT, John (1997) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

FERRATER MORA, José (2004 [1999]) *Diccionario de Filosofía. Tomo I, II, III y IV*. Barcelona: Ariel Filosofía.

LATOUR, Bruno (1997) *Jamais fomos modernos*. Sao Paulo: Editora 34 Ltda.

NOVAK, Joseph y GOWIN, Bob (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

PÉREZ RUBIO, A. M. (2012) "Sobre el Constructivismo: construcción social de lo real y práctica investigativa." *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* Año 2 N° 2, Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5652/pr.5652.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5652/pr.5652.pdf). Fecha de consulta, 18/10/2013.

SCRIBANO, A.; GANDIA, C. y MAGALLANES, G. (2006) "La enseñanza de la "metodología de la investigación" en Ciencias Sociales." *Ciencias Sociales Online*, Marzo Vol. III No. 1, Disponible en: [http://www.uvm.cl/csonline/2006\\_1/pdf/ense%F1anza.pdf](http://www.uvm.cl/csonline/2006_1/pdf/ense%F1anza.pdf). Fecha de consulta, 02/04/2014.

SEID, Gonzalo (2012) "Las particularidades de las asignaturas metodológicas desde las perspectivas de los estudiantes", en: Juan Piovani, María Teresa Carreño y Juan M. Castellanos (Eds.), *Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas*. Manizales: Universidad de Caldas/Universidad de Manizales/RedMet. pp. 846-859.

**Autoras.**

**Ana Isabel Iglesias**

Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.

Doctora en Educación, Profesora de Matemática y Física y Psicóloga Social. Profesora adjunta regular de la Licenciatura en Educación.

E-mail: anabeliglesias1@yahoo.com.ar

**Gabriela Orlando**

Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Jefa de Trabajos Prácticos regular de la Licenciatura en Educación..

E-mail: orlandogabriela@gmail.com.

**Citado.**

IGLESIAS, Ana Isabel y ORLANDO, Gabriela (2015). "Permanencias, cambios, tensiones y ausencias en las clases universitarias de investigación educativa". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°10. Año 5. Octubre-Marzo 2015. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 35-50. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/107>

**Plazos.**

Recibido: 14/ 03/ 2014. Aceptado: 09/08/2014.