



El oficio de investigar, el de enseñar y el de aprender. Prácticas, reflexiones y algunas emociones sobre el inicio a la investigación social de alumnos de grado

The craft of research, teaching, and learning.
Practices, reflections, and some emotions about the beginning of social
research of undergraduate students

Angélica De Sena y Andrea Dettano

Resumen

Desde nuestras prácticas como docentes de la asignatura Metodología de la Investigación Social, integrantes de equipos de investigación académica y de grupos de estudio, este artículo pretende revisar las experiencias y prácticas de la enseñanza del hacer investigativo “extramuros”. Referimos a las experiencias extramuros como aquellas que se constituyen a partir de las prácticas vinculadas con seminarios y/o talleres para la cumplimentación de las denominadas horas de investigación- como es el caso en la Licenciatura en Sociología de la UBA-, pero también como parte de las becas de inicio a la investigación que tienen lugar en algunas universidades. Para ello, se tomó como material de análisis apuntes de las autoras acerca de las actividades realizadas con los grupos de estudiantes, las notas de campo de los/as estudiantes y entrevistas semiestructuradas realizadas a los mismos al finalizar la actividad. Estos tres elementos en conjunto permiten esbozar algunas cuestiones sobre la enseñanza de la metodología como asignatura y sobre las prácticas de investigación. Se concluye identificando algunas emociones de los/as estudiantes en sus primeras aproximaciones a la investigación y el trabajo de campo y se afirma la importancia de potenciar el espacio áulico y de inserción en grupos de investigación formados.

Palabras clave: Investigación social; metodología de la investigación; emociones; estudiantes.

Abstract

Based on our practices as teachers of the subject Methodology of Social Research, members of academic research teams and study groups, this article aims to review the experiences and practices of teaching research "outside the classroom". We refer to extramural experiences as those constituted from practices linked to seminars and/or workshops for the completion of the so-called research hours—as is the case in the Sociology degree at UBA— but also as part of the research initiation scholarships that take place in some universities. To do so, the author's notes on the activities carried out with the student groups, the students' field notes and semi-structured interviews carried out with them at the end of the activity were taken as material for analysis. These three elements together allow us to outline some questions about teaching methodology as a subject and research practices. The article concludes by identifying some of the students' emotions in their first approaches to research and fieldwork. It affirms the importance of promoting the classroom space and insertion into formed research groups.

Keywords: Social research; research methodology; emotions; students.

1. Introducción

Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu [científico] comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto. No han reflexionado sobre el hecho de que el adolescente llega al curso de física con conocimientos empíricos ya constituidos; no se trata, pues, de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana (Bachelard, 1990: 21).

La enseñanza de la metodología de la investigación, se da en múltiples ámbitos y espacios áulicos como la escuela media y la formación de grado o posgrado. Otros espacios donde circula son aquellos que pueden denominarse *extramuros*, los cuales se encuentran por fuera de la currícula para el acceso a alguna certificación o título. Estos escenarios por fuera de las aulas, se construyen en: a) el marco de una investigación científica con reconocimiento de instituciones académicas¹ donde se participa de “la cocina de la investigación”, en el sentido que lo escribieron Wainerman y Sautu (2001); y b) en grupos de estudios o programas de investigación. Estos últimos, en no pocas ocasiones, son menos considerados como escenarios de enseñanza-aprendizaje, limitando la propia esencia de la noción de *enseñanza-aprendizaje* y de la *metodología de la investigación*; a lo que debe añadirse que, desde el relato de los estudiantes de grado, dichos escenarios son vivenciados como “poco accesibles”.

Atendiendo nuestras prácticas como docentes de la asignatura Metodología de la Investigación Social, de integrantes de equipos de investigación académica y de grupos de estudio, este artículo pretende revisar las experiencias y prácticas de la enseñanza del hacer investigativo “extramuros”. Para ello, comenzaremos a revisar: en primer lugar, algunos aspectos de la ciencia, de la investigación social y de sus condiciones de realización; en segundo lugar, algunas cuestiones de la enseñanza de la metodología de la investigación y, en tercer lugar, algunas reflexiones sobre la enseñanza “extramuros”. En este último punto, revisaremos algunas experiencias de alumnos de grado que se incorporan a equipos de investigación como becarios o como parte de las actividades académicas de la formación de la Licenciatura en Sociología. Se trabajará a partir de narraciones en primera persona de un grupo de estudiantes de la carrera de sociología de la UBA que se sumaron al equipo de investigación² como parte de sus prácticas en “horas de investigación” requeridas por la currícula³ durante los primeros semestres de los años 2017, 2018, 2019 y 2020. Junto con ello, se considerará un grupo de alumnos de grado de la Universidad Nacional de la Matanza (Provincia de Buenos Aires) de diferentes licenciaturas de ciencias sociales (trabajo social, economía y comunicación social) que, al obtener becas de iniciación —en los años 2018, 2019, 2021 2022, 2023— comenzaron a participar en proyectos de investigación.⁴

Ambos grupos, si bien su participación tuvo diferente duración —las becas UNLaM tienen extensión de un año—, participaron en reuniones de trabajo con todo el equipo y discusión teórica sobre los núcleos conceptuales de los proyectos en cuestión, en encuentros formativos sobre las

¹ Entendiendo la diferencia entre investigaciones científicas y aquellas vinculadas con estudios puntuales y/o consultorías, en tanto espacios de recorridos investigativos diferentes.

² Las autoras son parte del Programa de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (PECES), del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://pecesiigg.sociales.uba.ar/>

³ Puede observarse la normativa de acuerdo a lo indicado por el plan en el siguiente link: <https://sociologia.sociales.uba.ar/plan-de-estudios/>

⁴ <https://cis.unlam.edu.ar/>

técnicas a utilizar para el correspondiente trabajo de campo, así como en el análisis del material empírico construido a lo largo de la experiencia.

Para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje extramuros, se tomó como material de análisis los apuntes de las autoras acerca de las actividades realizadas con los grupos de estudiantes, las notas de campo de los/as estudiantes y entrevistas semiestructuradas realizadas a los mismos al finalizar la actividad. Estos tres elementos en conjunto permiten esbozar algunas cuestiones sobre la enseñanza de la metodología como asignatura y sobre las prácticas de investigación.

En estos recorridos, algunos elementos resultan sobresalientes y pretenden ser desarrollados y discutidos en el presente artículo. Por un lado, la dificultad para comprender el lugar y la importancia de la teoría como elemento constitutivo en el quehacer investigativo a la vez que central para la inmersión temática y familiarización con el objeto de estudio; las dificultades para el ingreso y permanencia en el campo desde el abordaje cualitativo; la expectativa, la confianza y el miedo como emociones que acompañan el ingreso al campo; el peso que adquiere insertarse en un equipo de investigación; las dificultades que aparecen al iniciarse en la escritura académica, desde la incorporación de los sistemas de referencias bibliográficas hasta la realización de afirmaciones desde el propio sentido común.

El ingreso al mundo de la investigación científica puede ser, como todos los inicios, un momento de aprendizaje con diferentes tipos de dificultades. Es por ello que nos proponemos recuperar aspectos salientes de estas experiencias de inicio con alumnos de grado en diferentes marcos institucionales, haciendo visible otros espacios de enseñanza-aprendizaje.

2. Algunos aspectos de la ciencia, la investigación social y sus condiciones de realización

Los estudiantes que se incorporan al escenario que aquí estamos denominando *extramuros* —espacio fuera del aula convencional—, constituyen allí sus primeras experiencias de investigación social. Si bien en cada carrera, el lugar y el peso de la asignatura metodología de la investigación es diferente, estos/as estudiantes, en el recorrido curricular de sus respectivas disciplinas, se han encontrado con dicha asignatura. En los casos bajo análisis, se dictan tres en la carrera de sociología (UBA) y una en los/las estudiantes de la UNLaM, por lo que, el acercamiento a la propia noción de investigación social, es diferente.

En la introducción a la investigación científica, el paso que da inicio a dicha labor es revisar las características y particularidades del conocimiento científico, saberes previos y posibles experiencias de los/as estudiantes. No obstante haber cursado asignaturas vinculadas con epistemología y metodología, hemos identificado cierto vacío respecto a las tareas que implica investigar en ciencias sociales. Es en este escenario que se intenta comenzar esbozando qué es la investigación científica.

Introducirse en el trabajo científico es problematizar los tipos de conocimiento, los modos de construirlo, presentar su variedad y vinculación con la práctica. Ello permite dar cuenta que la base de toda investigación es el conjunto de conocimientos o creencias que los seres humanos ponen en función acerca de algún asunto en particular (Samaja, 2007), cuyo punto de partida pueden ser aquellos conocimientos propios del sentido común o “de primer orden”, sobre el cual la labor científica “se montará”, del cual surgirán los intereses de indagación, inquietudes e interrogantes hacia el conocimiento (Scribano, 2008). De esta manera, la ciencia y la investigación para dicho fin pueden ser entendidos en tanto modos particulares —mas no únicos— de construir representaciones de la vida social (Ragín, 2007). La misma, consiste en una observación sistemática y planificada de algún fenómeno, suceso o proceso del mundo social, que, por algún motivo, reviste interés para el investigador (Henríquez y Barriga, 2003; Scribano, 2005). Para Samaja (2007), por su parte, “El proceso de investigación científica es algo que les sucede a los conocimientos que emplean las personas...” (Samaja, 2007: 9), y tiene lugar dado que estas han desarrollado la capacidad de cuestionar diferentes tipos de creencias (míticas, perceptuales, entre otras).

Esta forma específica de construir conocimiento, posee algunas características, a saber, es acotada y acumulativa, es histórica, se encuentra atravesada por la teoría (Sautu, 2005), e

incorporamos, está siempre situada. Todas estas características, atañen a las formas de construir un objeto de investigación, delimitarlo, contextualizarlo y conceptualizarlo. Para el sujeto que investiga requiere involucramiento personal, recursos individuales para la observación, la sistematización, capacidad para el análisis, la introspección y la reflexión permanente desde marcos teóricos y epistémicos. Es en las diferentes instancias de *aprendizaje* en las licenciaturas, así como en la participación en equipos de investigación, que vemos algunas dificultades y obstáculos que abren a la reflexión.

El proceso de investigación no solo se refiere a un momento al interior del conocimiento y la posibilidad de incorporar nuevos, sino que involucra y da cuenta de un curso de acción, un producto y unas condiciones de realización. Respecto a los *cursos de acción*, estos remiten a los métodos, o los procedimientos utilizados para lograr dar cuenta de nuevos aspectos de los objetos estudiados, así como a validar los conocimientos que se produzcan. Dichos cursos de acción buscan ser impartidos en las diferentes materias y/o cursos vinculados con la metodología de la investigación. Los *productos*, por su parte, refieren a lo que resulte del proceso de investigación, dado en un ámbito particular, llevado adelante con alguna estrategia metodológica específica. Estos productos, refieren para Samaja (2007) a los textos científicos.

Además de considerar estos cursos de acción y los productos, pensar y habitar las instancias de enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación y los inicios en la propia tarea de investigar, organiza múltiples interrogantes acerca de las *condiciones* donde se realizan. ¿Cómo vivencian los estudiantes la cursada de metodología? ¿Qué leen los estudiantes cuando aprenden metodología? ¿Cuáles son los contenidos y cómo se organizan los mismos en las clases? ¿Existen ámbitos por fuera de las aulas donde acercarse al mundo de la investigación, ampliar y llevar a la práctica lo aprendido en la cursada de una materia? ¿Cuáles son las becas o programas que acompañen o propician estos espacios? ¿Investigan quienes enseñan? ¿Conocen o visualizan los estudiantes la labor de un investigador/a?

En cuanto a las condiciones de producción de una investigación, estas no solo involucran las científicas históricas, económicas y geopolíticas que permiten establecer criterios de relevancia, elaborar y visualizar determinados objetos; sino también las que dan cuenta de las instituciones e institucionalidad de realización. Ello incluye diferentes prácticas, espacios, instituciones y actores que son parte del ingreso al mundo de la investigación y que imprimen los modos en que dicho ingreso y permanencia se concretiza. Dentro de las condiciones de producción es menester considerar varios puntos, siendo el espacio uno de ellos: si es un ámbito curricular, si es una práctica de investigación en el marco de la cursada de una materia, una práctica como parte de la currícula pero por fuera de una cursada,⁵ la participación en un grupo de investigación, si la misma es en el marco de una beca o sin esta. En cada una de esas instancias el sujeto produce y reproduce conocimientos específicos del área que investiga, vivencia la experiencia de investigar y de interactuar con otros pares y no pares de la tarea. Dichas vivencias, tejidas entre docentes, investigadores/as y estudiantes se constituyen en escenarios cotidianos, en donde se experimenta la "trastienda de la investigación" (Wainerman y Sautu, 2001), es decir *sociabilidades* y una pedagogía de la acción.

En esta misma línea, también es relevante revisar a) a quienes enseñan y b) las mediaciones para dicho proceso, los tipos de textos, en formato artículos, manuales u otros, en tanto apoyaturas y la puerta de entrada al tema y a este saber hacer. Es decir, cómo se aprende el oficio, lo artesanal de cada investigación, los hilos que tejen lo epistémico, lo metodológico y lo teórico (De Sena, 2016) y las tareas que implican. Sobre el primer punto, poner la atención en quienes enseñamos, aquello que enseñamos y cómo, se vuelve central, dado que "las naturalizaciones de nuestros alumnos son en parte nuestras naturalizaciones, por lo que creamos una lógica práctica que construye esquemas mentales, dispositivos clasificatorios y mecanismos que sirven de "accounts" de posiciones escolásticas" (Scribano, 2005: 239). En una línea similar, para García Garduño (1985) esto puede deberse a la falta de experiencia de los propios docentes en investigación. Es por eso que, además de observar las dificultades o posibles obstáculos en el

⁵ Este es el caso de la Licenciatura en Sociología de la UBA, donde se requiere cumplimentar 200 horas de investigación, que pueden hacerse en el marco de seminarios internos de la carrera o a través de la participación en proyectos de investigación de dicha universidad.

aprendizaje o la apropiación de saberes metodológicos, también puede ser importante poner atención en los saberes impartidos, los modos, así como la formación y recorridos de quienes lo hacen: poner en tensión la formación docente y la formación en investigación. El aprendiz de oficios en los gremios medievales se insertaba en un “ambiente moral e intelectual que completaba sus aspiraciones y moldeaba sus pasiones” (Galino, 1962: 223), adquiriendo conocimientos de manera gradual por un maestro que conocía su oficio esencialmente por la práctica.

En segundo lugar, adviene la interrogación respecto a las orientaciones de los textos utilizados así como acerca de los esquemas interpretativos desde los cuales los estudiantes leen, escuchan, aprehenden, que significan luego todo un acervo a la hora de hacer investigación (De Sena, 2018). Ello implica, al menos, preguntarse por las condiciones en que el acto de enseñanza aprendizaje se realiza, en qué contexto histórico, social, económico se inserta. Pero también revisar, como señala Ynoub (2015), “las condiciones institucionales, identificar las prácticas (o rituales) propiamente científicas, el *modus operandi* de la producción y la reproducción de la actividad científica en las sociedades contemporáneas y, concomitantemente, la posición ‘subjetiva’ que tales prácticas promueven” (Ynoub, 2015: 9).

Otro elemento que puede tener incidencia en los acercamientos que los y las estudiantes tienen al aprendizaje de la metodología y al mundo de la ciencia son las diferentes políticas científicas de y en las universidades. Estas revisten importancia dado que podrían dar lugar a la creación de espacios en los que es posible desarrollar y sostener investigaciones y grupos de investigación más allá del cursado de materias y las aulas. Para el caso argentino, según Vasen (2013) luego del retorno democrático, las universidades buscaron retomar sus espacios de producción de conocimiento, creando secretarías de Ciencia y Tecnología y dando comienzo a programas de subsidios. El autor refiere a cómo conviven en las universidades instituciones de diferentes tipos y funciones que promueven actividades de investigación y desarrollo.⁶

Reflexionar sobre los espacios, instituciones, infraestructuras y actores que hacen a las condiciones de producción de la investigación y, particularmente, los espacios de inicio y promoción de la investigación en la formación de grado universitario vuelve necesario también revisar, qué sucede con el aprendizaje de la metodología de la investigación, punto que se desarrolla en el siguiente apartado.

3. Acerca de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación

Dada la importancia que se le atribuye a la construcción de conocimiento científico, y puntualmente a la metodología de la investigación como asignatura —entendiendo que no hay práctica científica sin método—; diversos trabajos se han ocupado de reflexionar sobre los obstáculos y particularidades que presenta la enseñanza y el aprendizaje de la misma. Calvo (2013) ha realizado diferentes aportes para problematizar cómo se enseña y aprende a investigar, preguntándose cómo se articulan teoría y práctica en los espacios curriculares de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Algunas respuestas que esboza dan cuenta que, en las carreras que poseen instancias obligatorias de formación metodológica hay diferentes modos de enseñar que se acercan y/o alejan de mostrar la “cocina de la investigación”. Algunas materias presentan un enfoque más epistemológico, donde a partir de clases expositivas los docentes recorren la historia de la ciencia y de la producción de conocimiento científico. Otros enfoques acercan a los/as estudiantes a revisar investigaciones realizadas, ejemplos de proyectos ya concretados, así como también los convocan a un rol más productivo, incitándolos a encarar algún proyecto propio.

Scribano, Gandía, Magallanes y Vergara (2007) a partir de una investigación entre los estudiantes de la Universidad de Villa María (Córdoba, Argentina), hallan dos grandes representaciones hacia la investigación: a) la naturalización del mundo, los modos de percepción y clasificación que estructuran el *habitus* del estudiante como resultado de prácticas cotidianas en el

⁶ Vasen (2013) analiza CONICET, AGENCIA, CIC-PBA, el Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias y las becas y financiamiento de proyectos de investigación propios de las universidades Nacionales. El autor menciona cómo estas instituciones conviven en el funcionamiento de la investigación que tiene lugar en las universidades, aunque cada institución tiene funciones y financiamientos diferentes.

juego de distancia y cercanía con la ciencia como tarea para iniciados; y b) la escolarización que refiere a la producción y reproducción del *habitus* científico mediado por las relaciones con el mundo universitario. Asimismo, se identifica la investigación social con el par problema/solución y con la búsqueda de lo desconocido, de verdad y de certezas. De este modo resulta un acto que se observa con distancia, como sujetos extraños “a la magia de la verdad científica” (Scribano *et al.*, 2007: 24). Años más tarde, en esta misma línea, Gandía, Quattrini y Cena (2017), al indagar a estudiantes universitarios de carreras de Ciencias Sociales, Medicina y Letras de la misma universidad, sobre sus construcciones acerca de la metodología y los obstáculos en el aprendizaje de la misma, dan cuenta cómo la universidad no es asociada para ellos con la ciencia, el predominio de una visión empirista de la ciencia y cómo los obstáculos en el aprendizaje son atribuidos a diferentes faltas: de tiempo, conocimientos, lecturas, vocabulario técnico así como a la dificultad para ser neutrales y objetivos/as.

A propósito de la distancia percibida entre la universidad y la ciencia, en otros estudios realizados desde la Universidad de Buenos Aires a estudiantes de la carrera de Sociología, se analizaron las miradas que estos tienen sobre la asignatura. De Sena (2013) dio cuenta cómo el porcentaje de alumnos/as que logran la promoción es muy bajo con respecto a otras asignaturas de la carrera. Las y los estudiantes consideran la materia como un “cuco”, por el disgusto y dificultad que les produce y el modo en que intentan “sacársela de encima”. A su vez, la metodología aparece para estos/as estudiantes como relevante para aquellos que se dedicarán al mundo académico. De esta forma, para quienes no están pensando en dedicarse a ello se les presenta como innecesaria, afirmando la dicotomía entre investigación y acción, entre mundo académico y profesional (De Sena, 2013).

En una línea similar, Noreña Correa, Arroyo Velandia y Vega Torres (2014), revisan los imaginarios y las representaciones que las y los estudiantes universitarios poseen sobre la ciencia, su enseñanza y usos. Dan cuenta cómo los y las estudiantes por medio de la educación se aproximan “al asunto científico” (Ñoreña Correa *et al.*, 2014: 5) interrogándose si lo hacen como meros observadores o si logran hacer una apropiación que permita el hacer. Entre las representaciones de los/as estudiantes acerca de la enseñanza de la ciencia aparecen algunas cuestiones: la estudian aquellos a quienes realmente les gusta, no aparece como “algo divertido”, los/as docentes no les despiertan pasión por el conocimiento, así como que no están capacitados para hacer ciencia y, al no entender de qué se trata, aparece cierto rechazo hacia la misma.

Scribano (2005), ha recuperado tres formas de narrar (nudos narrativos), por parte de los estudiantes, su imagen sobre la metodología, a saber: el evaluativo, el disciplinar y el disociativo. El primero de estos —evaluativo— se asocia a cómo la metodología los ayudará a cometer menos errores, como una herramienta para desempeñar prácticas de modo satisfactorio. El segundo nudo, representa a la metodología como un entrenamiento, la internalización de acciones que permitirían, por ejemplo, ampliar el conocimiento sobre la investigación y poder realizarlo. El tercer nudo —el disociativo— da cuenta de cómo se espera que la metodología, desde la teoría, ayude a la acción, permita hacer/llevar a la práctica, reforzando a su vez la división entre teoría y práctica.

Sobre los modos en que los estudiantes aprenden metodología, Di Virgilio *et al.* (2007), recuperan como en el dictado de esta asignatura en la Licenciatura en Sociología, estos/as adquieren diferentes “competencias” entendidas como un saber hacer o actuar, que les permitiría desempeñarse en contextos relacionados con la producción de conocimiento. Se preguntan particularmente por las competencias que adquieren los estudiantes a partir de la realización de un trabajo grupal para “practicar lo adquirido”. El trabajo incluye la identificación de un problema de investigación, el diseño e implementación de estrategias de investigación y el acceso al campo. Como resultado, observan que los y las estudiantes vivencian la práctica con mucha novedad, problemas para “conseguir” entrevistados y dificultades a la hora de realizar entrevistas semi-estructuradas, manejándose en una modalidad de pregunta-respuesta más cercana al cuestionario que a la guía de pautas.

García Garduño (1985), menciona cierto “fracaso” en el aprendizaje de metodología en estudiantes de grado, que se hace explícito cuando éstos deben realizar sus propias tesis. Uno de los primeros problemas que identifica el autor tiene que ver con la organización curricular, por la separación entre teoría y metodología, en tanto disociación entre la enseñanza de la teoría y el método o métodos que llevaron a los conocimientos de esa teoría. “El tratar a la metodología —el

estudio del método— como contenido curricular único, implica asumir que el método es independiente de la teoría que lo generó” (García Garduño, 1985: 100). También señala la sacralización del método, la forma de enseñar en tanto transmisión de recetas, la enseñanza de técnicas como disociadas o independientes de los métodos y el proceso de investigación como un todo.

En el marco de dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje, algunos autores resaltan la importancia del desarrollo y fomento de la investigación científica en la formación universitaria, dado que “(...) cualquier “acción profesional” para ser eficiente y efectiva necesita apuntalarse en el uso de la metodología de la ciencia y en una definición amplia del concepto “investigar” (Montes de Oca Recio y Machado Ramírez, 2009: 5). También se problematiza cómo la educación superior se ha enfocado en la profesionalización y no en el desarrollo de la investigación, lo que impacta directamente en el acercamiento que los y las estudiantes tienen con el mundo del conocimiento científico (Rojas Betancur y Méndez Villamizar, 2013).

De manera transversal, en todos los escritos que abordan el par enseñanza-aprendizaje aparecen interrogantes en torno a dónde orientar la formación, cómo lograr la producción de conocimiento, cómo movilizar o poner en práctica lo que se hace en el aula. Se espera que la enseñanza de la metodología de la investigación como asignatura dentro de formaciones de la ciencia social, provoque y ruptore las epistemologías, nuestras ontologías y las visiones del mundo social.

Así, en los distintos espacios curriculares de grado, la formación de investigadores persigue transmitir el oficio de investigar, saberes teóricos, estrategias, habilidades y destrezas. En muchos casos y reflexiones, también se alude a la afirmación “a investigar se aprende investigando”, poniendo un especial énfasis en la práctica, pero sin resolver los modos en que se atraviesan, imparten y cursan las materias metodológicas. Para Sánchez Puentes (2014), investigar no se reduce a definiciones sino a saberes prácticos y operativos que se transmiten de manera práctica. Para el autor, enseñar conceptualmente metodología permite describir, analizar y hasta criticar la producción científica, más no permite su generación. Wainerman (2001), por su parte, afirma que: “no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados en metodología y técnicas sino se hace investigación junto a un ‘maestro/maestra’, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de investigación dirigido por el ‘maestro/maestra’. Esto es así porque hay ‘algo’ no codificable, difícil de transmitir del proceso de investigación” (Wainerman, 2001: 21). Para Ynoub (2015), en la misma línea, también es un saber hacer que se consolida al lado de maestros e investigadores experimentados, un saber hacer que se adquiere en un rol protagónico, sobrepasando el estudio de los componentes del proceder.

Apoyándonos en lo recorrido sobre los modos de enseñar y aprender a investigar en el grado universitario, revisaremos algunas cuestiones que surgen en espacios extramuros, desde los propios estudiantes, inmersos en experiencias de investigación.

4. Reflexiones sobre la enseñanza “extramuros”

La noción de *extramuros* es la combinación de “extra” como aquello que se encuentra *fuera de*, tanto como adjetivo o como sustantivo (Corominas, 1987). No solo es un término que acompaña a otro en tanto prefijo o adjetivo, sino que tiene una existencia propia. Muro, por su parte, refiere a muralla. Por tanto, esta conjunción se refiere a la idea de estar fuera de la muralla, de los muros, de un recinto o espacio.

En este sentido, pretendemos explorar otros sitios de la enseñanza-aprendizaje del *hacer investigación social* por fuera de los “consagrados” por las currículas de la formación del grado. Referimos a las experiencias extramuros como aquellas que se constituyen a partir de las prácticas, vinculadas con seminarios y/o talleres para la cumplimentación de las denominadas horas de investigación —como es el caso en la Licenciatura en Sociología de la UBA—, pero también como parte de las becas de inicio a la investigación que tienen lugar en algunas universidades, este es el caso de la Universidad Nacional de La Matanza. En ambas situaciones, se comparte el objetivo de iniciar a los estudiantes de grado en el mundo de la investigación,

permitiendo su participación en proyectos vigentes,⁷ que se encuentran por fuera de las murallas de las aulas del grado. Estas instancias, en algunos casos, son de tipo obligatorio (el caso de las horas de investigación de la carrera sociología de la UBA) y en otros se escoge, o bien para el propio aprendizaje o como parte del acceso a una beca de estudio.

Tal como señalan Barriga y Henríquez (2004), el acercamiento de los estudiantes al mundo de la investigación reviste algunas particularidades. Los autores destacan que, si bien no todos los estudiantes se volverán académicos, es necesario que posean conocimientos sobre metodología que les permitan leer y comprender resultados de investigaciones en vinculación con su labor profesional.

La incorporación/pasaje de estudiantes a un proyecto de investigación significa involucrarse con un objeto “ajeno”. Esto es un objeto que “(...) nace de las inquietudes de otros, a veces científicas y otras veces eminentemente prácticas, de los deseos de otros de saber. En último análisis, la gran mayoría de nuestros alumnos, al momento de ejercer su profesión, se encontrarán construyendo objetos de estudio ajenos y no propios” (Barriga y Henríquez, 2004: 127). Esto es algo que debe considerarse, dado que implica la no familiaridad con la temática; ya que los intereses de los estudiantes pueden reducirse al aprendizaje investigativo o sencillamente al acceso a una beca.

Como se mencionó en la introducción, en esta reflexión se tomaron tres fuentes: los apuntes de las autoras elaborados durante las actividades realizadas con los grupos de estudiantes; las notas de campo de los/as estudiantes y entrevistas semiestructuradas realizadas a los mismos al finalizar la actividad.

En las diferentes experiencias “extramuros” que aquí intentaremos recuperar, aparecen algunas cuestiones que se han ido repitiendo a lo largo de los años, en tanto dificultades propias de la entrada al proceso de investigación. En general, si bien se trata de estudiantes que han cursado la asignatura metodología de la investigación de sus programas de estudio, se observa bastante ajenidad con el lenguaje vinculado al proceso de investigación. Al respecto, hemos advertido en otros estudios (De Sena, 2011, 2019) —y en el apartado anterior— la dificultad para dar cuenta de los elementos constitutivos de un proyecto y luego su pasaje al momento de la investigación y las actividades que se realizarán en la misma. Es decir, recuerdan “palabras” relacionadas con la propia asignatura (variable, objetivos, marco teórico, entre las más mencionadas) como elementos dispersos que no logran incorporar a un proceso ni llevar a la práctica. También se observa gran disociación de la teoría con lo epistémico y metodológico conllevando una importante dificultad para comprender el quehacer investigativo. Si bien es importante destacar nuevamente, que se trata de estudiantes de grado, la idea de que “hay que leer” parece por momentos ser algo que sorprende. Parece haber poca familiaridad entre la lectura teórica conceptual y su relación con la práctica investigativa: campo, técnicas de recolección de la información. Es decir, se hace explícita la disociación entre las asignaturas metodológicas y la práctica investigativa (De Sena, 2011; Calvo, 2013). Sin embargo, cuando revisamos las experiencias de los/as estudiantes observamos que la lectura y discusión de textos les termina resultando enriquecedora a la vez que compartir el espacio con investigadores con mayor recorrido que ellos —los docentes u otros integrantes del equipo— es vivenciado como algo positivo, de lo cual aprenden y “se sienten parte”. Aparece cierto agrado por “ver finalmente de qué se trata investigar”, en la mixtura entre discusión teórica, producción y análisis de datos y escritura.

Otro elemento de suma importancia en estas prácticas extramuros y muy ligado a lo anterior, son las dificultades en las diferentes vías para la presentación de los resultados de investigación. Esto es: la escritura para la presentación de ponencias y la redacción de artículos de revistas o algún otro formato de publicación. El ingreso a la escritura académica presenta algunos obstáculos desde la no familiaridad con la importancia y formas de la difusión, hasta la propia práctica de escribir en el ámbito académico, la utilización de conceptos y el desarrollo de marcos teórico conceptuales, la lectura y análisis de datos -sean primarios o secundarios-, la incorporación

⁷ Estamos mencionando solo aquellas sobre las cuales intentamos reflexionar, no desconocemos que en cada institución educativa o carrera se hallan diferentes instancias de inicio en el proceso de investigación social, tal es el caso de los estudiantes o graduados recientes que se incorporan como ayudantes adscritos, solo por mencionar otro de estos ámbitos.

de los sistemas de referencias bibliográficas hasta la realización de afirmaciones desde el sentido común. Estos elementos en principio, muestran cierta falta de incorporación de las características básicas del conocimiento científico y, por ende, de su método y formas de comunicación de la ciencia. En las reflexiones de los/as estudiantes analizadas, la escritura y el análisis de datos aparece como algo dificultoso y “desafiante”. Sin embargo, les permite aproximarse a “la realidad” señalando su importancia:

Especialmente con las entrevistas y al ver los datos de La Matanza se puede entender la realidad por la que pasan muchas personas, al ver esto me di cuenta de lo importante que es que se estudie todo esto, ya que a partir de aquí es donde se tiene que estudiar y tomar las medidas necesarias. Aprendí muchas cosas sobre la investigación y todos los pasos que requiere, y lo necesaria que es para evaluar la situación social de las personas (Becaria de grado, Universidad Nacional de La Matanza - UNLaM).

Si bien se valoriza la posibilidad de “conocer” y “comprender” la —denominada— realidad a partir de la investigación; se evidencia la dificultad para caracterizar el proceso de investigación, la conexión entre los momentos del mismo y, por ende, la relación teoría-trabajo de campo, que algunos autores han denominado la disociación entre la teórica y la práctica (Cohen, 1997; De Sena, 2014; Scribano, 2005). Dicha disociación impacta en los tránsitos en el campo: el ingreso, la permanencia y la salida; desde el abordaje cualitativo como cuantitativo, si bien de modo diferente en cada abordaje. En el caso del campo cualitativo se evidenció en las dificultades para la realización de entrevistas en profundidad —fueran presenciales o virtuales—. La búsqueda de “el caso a entrevistar” aparece como primer obstáculo, que una vez superado deja paso al miedo y “nerviosismo”, como sentires que acompañan el ingreso y la permanencia en el campo. Ello ha sido presentado como el *miedo* a no hacerlo bien, a olvidarse del guión o guía de pautas, a los silencios que puedan generarse y al no saber cómo seguir. Asociado a ello, aparece la mención a la *incomodidad*, o la propia *timidez* como obstáculo. Lo incómodo se manifiesta —esencialmente— por “tener que preguntar”, “meterse en la intimidad del otro”. La *incomodidad* por *incomodar* a la persona entrevistada, en algún punto perturba la tarea, es decir, casi se entromete con la propia tarea de investigar en la realización de una entrevista.

Asimismo, junto con ello, un aspecto muy interesante que surge en las reflexiones de los/las estudiantes sobre la participación en las investigaciones, es el efecto que les produce escuchar a otros/as, acercarse a la cotidianidad de otros/as, sus realidades, conocer otros escenarios, otros mundos de la vida (*sensu* Habermas). Se enfrentan a escuchar y finalmente “no saber qué decirles” ante estas narraciones de las entrevistadas/os, que solo adjetivan como “complejas”; escenificando otra arista o de lo *incómodo*.

El trabajo de campo, que incluyó entrevistas con personas del municipio, fue una experiencia interesante ya que escuchar las historias y perspectivas de las personas entrevistadas me permitió entender mejor qué es lo que influyen en sus decisiones (...) a veces me hacían sentir incómodo porque no sabía mucho qué responderles durante las entrevistas (Becario de grado, UNLaM).

(...) sentí sorpresa y muchas veces angustia por las situaciones que leíamos de las personas, la denuncia que hacían en sus redes sociales o en las páginas que registrábamos (Estudiante en práctica de investigación, Universidad de Buenos Aires, UBA).

Realizar las entrevistas fue movilizante ya que, al ser entrevistas a personas en condiciones de pobreza, debí transitar lugares que me eran ajenos y establecer interacciones con personas con las que no me sentía cómoda. Ello implicó pasar por momentos de incomodidad, incertidumbre y tristeza (Estudiante en práctica de investigación, UBA).

Nos interesa analizar las emociones, dado que se constituyen en aquellas prácticas cognitivo afectivas que se conforman en nuestro intercambio con el ambiente, con los otros/as, las instituciones, prácticas y espacios que habitamos (Scribano, 2012). En la formación como investigadores aparecen diferentes menciones acerca de una correcta “toma de distancia”, una supuesta neutralidad que parecieran dejar por fuera a las emociones que los sujetos portan y se organizan en la tarea de investigar (Flores Martos, 2010; Reed and Towers, 2023). La universidad y el aprendizaje de la metodología —intra y extramuros— no son un lugar neutro, sino que, en el tránsito por allí, se organizan sentidos y sentires. Como vemos en las experiencias de los/as

estudiantes, es menester recuperarlos, en pos de acortar las distancias y los muros que dificultan la labor científica, por miedo, por incertidumbre, por incomodidad, entre otros posibles.

En los pasajes anteriores se muestran las emociones que surgen en la tarea de investigar, en el entrar y estar en el campo. El miedo, a salir a realizar una tarea nueva hasta ese momento, por ser parte de una investigación, por entrar al campo y transitarlo; deja espacio a la angustia por la situación del otro/a que queremos conocer y comprender. Y, más tarde, ese miedo por salir a escena y tener que aprender el juego de cara de esa escena (*sensu* Goffman) deja espacio a la “satisfacción” por entrar y hasta *aprehender* el proceso de investigación.

Los estudiantes identifican el participar en un proyecto de investigación un aprendizaje distinto de aquel obtenido en el aula, porque los acercó a la práctica, a comprender de qué se trata y —en algunos casos por primera vez— a considerarla como una inserción laboral futura.

Sentí que lo que había aprendido podía llevarse a cabo... Hasta ese momento desconocía por completo cómo funcionaba la investigación (...) la oportunidad de aprendizaje diferente a lo conocido que para mí era ir a cursar materias de metodología a la facultad de sociales. Sentí que entendía cómo funcionaba esto del proceso de investigación (Estudiante, en práctica de investigación, UBA).

Esta experiencia como becaria de grado fue el inicio de un camino todavía inconcluso que al principio no tenía veredas, ni asfalto, ni horizonte cerca porque no sabía de qué se trataba ya que nunca había conocido a alguien que se dedique a eso, ni mucho menos yo me sentía capaz de poder enfrentar un desafío que nunca en mi vida me había propuesto, como estudiar un posgrado y postularme a una beca (Becaria UNLaM).

También hace aparición la incertidumbre como una moneda de dos caras: de un lado, acerca de la propia actividad de investigar y del otro, saber de qué se trata el universo académico como inserción laboral posible. La incertidumbre como aquello que no permite pensar el futuro, la duda respecto a de qué trata y qué y cómo será.

En un primer momento esa incertidumbre se relacionaba al desconocimiento que tenía sobre el mundo académico y de la investigación en ciencias sociales específicamente (becaria UNLaM).

Por último, un elemento que sobrepasa la propia tarea de investigación se refiere al insertarse en un equipo de investigación. Estos, pueden ser entendidos como “(...) colectivos de personas que colaboran sistemáticamente en actividades de producción de conocimiento, como la forma organizativa predominante en la investigación universitaria, en torno a la cual se articulan y adquieren sus características distintivas las actividades de investigación” (Bianco y Sutz, 2005: 26).⁸

El equipo al que se sumaban los/as estudiantes, estaba constituido por investigadoras en distintas etapas de formación (con formación de doctorado, maestrandas y doctorandas, docentes universitarias). Su participación allí nos permitió notar, por un lado, el desconocimiento de las tareas de un grupo de investigadoras/es y, por otro, la vivencia de la práctica concreta de una investigación social en un escenario colectivo. Los/as estudiantes se incorporaban a un equipo con sistematicidad en sus reuniones/seminarios de trabajo quincenales, en el marco de un proyecto de investigación. Este ingreso y permanencia en un equipo de investigación permitía conocer y comprender las etapas del proceso y la totalidad del mismo. Así, la experiencia redundaba en un conocimiento sobre los aspectos teóricos epistémicos y metodológicos de la investigación:

Durante todo el proceso las explicaciones sobre cada parte del proceso de investigación que me daba mi directora y la puesta en común de las experiencias de otras personas que formaban parte del proyecto fueron fundamentales (Becaria UNLaM).

Me sentí muy bien y a gusto con el grupo, con la oportunidad de aprendizaje diferente a lo conocido que para mí era ir a cursar materias de metodología a la facultad de sociales.

⁸ Estos tienen lugar, para Bianco y Sutz (2005), por la transformación de la ciencia en una actividad realizada mayoritariamente por colectivos de personas, pero también por los requerimientos de políticas de investigación que han fomentado la colaboración académica entre investigadores.

Sentí que entendía cómo funcionaba esto del proceso de investigación como algo sistemático que consiste en un ida y vuelta entre la teoría y la metodología. Sentí que lo que había aprendido podía llevarse a cabo. Hasta ese momento desconocía por completo cómo funcionaba la investigación (Estudiante, en práctica de investigación, UBA).

Ir a hacer encuestas al territorio de La Matanza fue una experiencia que me dio mucho miedo al principio, pero luego satisfacción al caer en la cuenta de todo el trabajo que implicó. Para eso fue de ayuda trabajar en las etapas posteriores al trabajo de campo donde realmente se nota lo que significa hacer (Becaria, UNLaM).

La participación en horas de investigación (...) en el marco del Grupo de Estudios (...), implicó una primera inmersión en el oficio de la investigación, pasando por las diferentes etapas de una investigación y comprendiendo la relación entre ellas. Si bien previamente había cursado la rama de Metodología de la carrera, dicha participación me permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la cursada, conocer el funcionamiento de un grupo de estudios, tomar contacto con un proyecto de investigación real, realizar el trabajo de campo (...) así como analizar datos cualitativos (Estudiante, en práctica de investigación, UBA).

Participar en un equipo de investigación externo para hacer las horas de investigación de la carrera es una experiencia que me está gustando un montón. Siento que estoy aprendiendo mucho sobre cómo expresar mis ideas, cómo recortar una dimensión de un problema y profundizar en ella para un trabajo, cómo hacer y analizar entrevistas y también a trabajar en un equipo (Estudiante, en práctica de investigación, UBA).

El escuchar y escucharse, el estar con otros permitió vivenciar esa *escucha* en un aprendizaje individual y colectivo.

Analizar las entrevistas realizadas por los diferentes alumnos que formamos parte de las horas de investigación me permitió poner en práctica el análisis de datos cualitativos, desde ordenar los datos en una matriz de análisis y crear categorías de análisis, hasta interpretarlos en la conformación de un texto coherente (...), la participación en las horas también me permitió conocer otros aspectos de la investigación, como el intercambio con la comunidad científica y el trabajo colectivo realizado en grupos de estudios (Estudiante, en práctica de investigación, UBA).

Las instancias de enseñanza -aprendizaje en equipos de investigación muestran los modos en que, las experiencias *extramuros*, constituyen distintos modos de revisar y re-definir la asignatura y los espacios de la pedagogía de la acción de aprender y aprehender de los aprendices y enseñantes. La experiencia *extramuro* parece también dar visión de proceso, comprender y atar las distintas partes, sorteando las prácticas que parcializan el quehacer de la investigación. Se perciben también las diferencias y/o distancias con la cursada, a la vez que la sorpresa con "aquello que es efectivamente la investigación" hace aparición.

En el escenario *extramuro*, se tejen saberes, prácticas que dejan al descubierto las vivencias y emociones de los estudiantes que se incorporan al equipo de investigación.

Tabla 1. Emociones en el aprendizaje extramuros

| | |
|---|---|
| Incertidumbre, Miedo, Incomodidad, Tristeza | Ir a campo, no saber qué hacer y cómo No saber qué decir en una entrevista Conocer otros mundos de la vida Desconocimiento acerca del mundo académico Escuchar a otros/as Trabajar como investigadores/as en el futuro Estudiar un posgrado |
| Sorpresa, Agrado, Sentirse parte | Participar en un equipo, estar con otros “El intercambio con la comunidad científica” La importancia de “conocer la realidad” “Ver” las diferentes etapas del proceso de investigación “Poner en práctica” lo aprendido en las cursadas |

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

En la literatura académica que discute acerca de los modos de enseñar/aprender a investigar hay muchas preguntas, añoranzas, expectativas, así como recetas, recomendaciones e incluso, miradas normativas. Las enseñanzas en el aula, fuera de ella y en la investigación tiene algo de aquellos viejos oficios de aprendiz en el taller, en donde las enseñanzas, aprendizajes y vivencias van de modo conjunto.

Resulta central para seguir problematizando, aquello que remite a las condiciones de realización del proceso de investigación. Esto implica no solamente preguntarnos por qué tipo de investigadores buscamos contribuir a formar —sea que se dediquen o no a la investigación académica— en términos de “lo deseable”, sino también por cuáles son las condiciones y puntos de partida que traen a cuevas, producto de la formación que han completado a hasta ese momento: en términos de Bachelard (1990) podríamos hablar de los obstáculos que han amontonado. Preguntarse por esto es también observar lo que sucede en los espacios curriculares que sí han atravesado hasta el momento, qué ha sucedido intramuros: qué entienden por teoría, cuáles y cómo son las aproximaciones si se han aproximado a la revisión de la teoría —aun incluso siendo estudiantes universitarios—, qué competencias de escritura se desarrollaron/poseen, qué comportamientos y actitudes se establecieron/tienen en relación a cumplimiento de los plazos y obligaciones que la participación en los proyectos supone.

Es menester destacar la importancia de ambos escenarios: intra y extramuros, las aulas no pueden reemplazarse por los equipos de investigación y viceversa. Las aulas, en tanto escenario intramuros, son el espacio de circulación de enseñanzas y aprendizajes conjuntos, de debates, de prácticas. Los ámbitos extramuros retoman los saberes de las aulas, los profundizan, los complementan, los orientan en áreas específicas. Potenciar las condiciones de producción de ambos, es también hacerlo para la investigación social. Pensar en las condiciones de producción de la ciencia y de la enseñanza aprendizaje de la investigación social, es esencial. Los modos de enseñar-aprender-aprehender recorren varios caminos y espacios, las aulas y los textos son parte de ello, pero no excluyen las interacciones con los y las investigadores ni los espacios de la acción investigativa. Los hábitos y actitudes del quehacer investigativo son parte ineludible de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social. Las vivencias y emociones de los estudiantes en dicho proceso también hacen al quehacer investigativo, el aprender a escuchar, el transitar la incomodidad de conocer, el comprender al otro/otra y sus vivencias. Y, la escucha de

docentes e investigadores es la otra cara de lo imprescindible de la enseñanza, del aprendizaje y del qué hacer investigativo.

6. Referencias

- BACHELARD, G. (1990). *La formación del Espíritu científico*. México: Siglo XXI 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*, 20, 126-131. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/20/barriga.html>
- BIANCO, M. y SUTZ, J. (2005). Las formas colectivas de la investigación universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, n° 6, vol. 2, 25-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92420601>
- CALVO, G. (2013) (julio, 2023). La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias. En *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-038/777.pdf>
- COHEN, N. (1997). La teoría y el método en la investigación social: El discurso y la práctica. En *Luxemburg: Revista de sociología*, año 1, N°2, Buenos Aires.
- COROMINAS, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- NOREÑA CORREA, M., ARROYO VELANDIA, K. y VEGA TORRES, A. (2014) (agosto, 2014). Actitud hacia la ciencia: un punto de partida en el proceso enseñanza-aprendizaje de la metodología y la investigación. En *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Heredia, Costa Rica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8236/ev.8236.pdf
- DE SENA, A. (2019). Tres tópicos en búsqueda de reflexiones: la investigación social, la metodología de la investigación social y su enseñanza en el posgrado. En Mariana Colotta, Sebastián Dabreince y Adriana Presa (Compiladores), *Políticas universitarias para el siglo XXI: perspectivas y temas de agenda*, (pp. 131-160). Buenos Aires: Editorial Teseo.
- _____ (2018). Presentación. La cuestión educativa 'en la mira'. Discusiones metodológicas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS* N°15. Año 8, 4-8. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/249>
- _____ (2016). Un triángulo de cuatro lados: teoría, epistemología, metodología y el hilo que los trama. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*. N° 11. Año 6, 4-7. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/76/80>
- _____ (2014) (agosto, 2014). Desde las y los estudiantes: algunos hilos en el tejido de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social. En *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)*. Heredia, Costa Rica. <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmecs/actas/ponencia-220930195104811377>
- _____ (2013). Estudiantes de sociología: ¿herederos como siempre? En F. Nievas (Ed.), *Mosaico de sentidos. Vida cotidiana, conflicto y estructura social* (pp. 153-170). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- _____ (2011). Cuestiones "metodológicas", opiniones de los alumnos de la Carrera de Sociología". En *Boletín Científico: Sapiens Reserch*, Vol 1, Año 1, 25-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181616>
- DI VIRGILIO, M., FRAGA, C., NAJMIAS, C., NAVARRO, A., PEREA, C. y PLOTNO, G. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología*, Año 5 N° 9, 90-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/269/26950906.pdf>
- FLORES MARTOS, J. A. (2010). Trabajo de campo etnográfico y gestión emocional: notas epistemológicas y metodológicas. *Ankulegí*, N°14, 11-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3679476>
- GALINO, M. A. (1962). El aprendiz en los gremios medievales. *Revista española de pedagogía*, 117-130. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/8852>
- GANDÍA, C., QUATTRINI, D. y CENA, R. (2017). Estrategias del diseño metodológico y aproximaciones a los datos: los obstáculos en los procesos de aprendizaje de la metodología de la

investigación en estudiantes de Ciencias Sociales. En Gandía, C. Vergara, G. Lisdero, P., Quattrini, D. y Cena, R. *Metodologías de la investigación: estrategias de indagación I*, (pp. 43-70). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

GARCÍA GARDUNO, J. (1985). Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales en la educación superior, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, N°. 2, 99-103. Recuperado de https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1985_2_06.pdf

MONTES DE OCA RECIO, N. y MACHADO RAMÍREZ, E. F. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo. *Humanidades Médicas*, 9(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100003&lng=es&tlng=es

RAGIN, C. (2007). ¿Qué es la investigación social? En Ragin, C. (Ed.), *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*, (pp. 31-70). Colombia: Siglo del Hombre Editores.

REED, K. y TOWERS, L. (2023). Almost Confessional: Managing Emotions When Research Breaks Your Heart. *Sociological Research Online*, 28, 1, 261-278. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/13607804211036719>

ROJAS-BETANCUR, M. y MÉNDEZ-VILLAMIZAR, R. (2013). Cómo enseñar a investigar: Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1), 95-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5468365>

SÁNCHEZ PUENTES, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

SAMAJA, J. (2007). La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, (51), 8-21. Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37674>

SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

SCRIBANO, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N°10, 93-113. Recuperado de <https://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/237/234>

_____ (2008). *Introducción al Proceso de Investigación cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

_____ (2005). La Metafísica de la Presencia: Obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación. *Cinta de moebio*, 24, 239-245. Recuperado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26069/27376>

SCRIBANO, A., GANDÍA, C., MAGALLANES, G. y VERGARA G. (2007) *Metodología de la investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y aprender*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María. Buena Vista Editores.

VASEN, F. (2013). Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, docencia y tecnología*, (46), 9-32. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162013000100001&lng=es&tlng=es.

WAINERMAN, C. (2001). Introducción. Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*, (pp. 15-40). Buenos Aires: Lumiere.

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

YNOUB, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: Cengage Learning Editores.

Autoras.**Angélica De Sena**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional de La Matanza (CIS-UNLaM); Universidad de Buenos Aires (UBA); Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES), Argentina.

Investigadora Independiente de CONICET con lugar de trabajo en el CIS-UNLaM. Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Magister en Metodología de la Investigación Científica (UNLa), Licenciada en Sociología (UBA). Directora de ReLMIS. Investigadora del Instituto Gino Germani y del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES). Profesora UBA y UNLaM. Directora del Grupo de Estudios Sobre Políticas Sociales y Emociones (GEPSE) del Programa de Estudios sobre Cuerpos y Emociones (PECES) del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

E-mail: angelicadesena@gmail.com

Andrea Dettano

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional de La Matanza (CIS-UNLaM), Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Doctora en Sociología por la Universidad de Alicante (España), Licenciada y profesora en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Investigadora de CONICET con lugar de trabajo en la UNLAM. Profesora de grado y posgrado en la Universidad Nacional de La Matanza y en la Universidad de Buenos Aires. Miembro del Grupo de Estudios Sobre Políticas Sociales y Emociones (GEPSE) del Programa de Estudios sobre Cuerpos y Emociones (PECES) del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

E-mail: andreadettano@gmail.com

Citado.

DE SENA, Angélica y DETTANO, Andrea (2024). El oficio de investigar, el de enseñar y el de aprender. Prácticas, reflexiones y algunas emociones sobre el inicio a la investigación social de alumnos de grado. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*, N°28, Año 14, pp. 10-25.

Plazos.

Recibido: 12/02/2024. Aceptado: 25/04/2024.