

## **Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación**

**Analía Inés Meo \*; Valeria Dabenigno \*\***

\* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires; \*\* Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Argentina  
[analiameo@gmail.com](mailto:analiameo@gmail.com); [valdabenigno@gmail.com](mailto:valdabenigno@gmail.com)

**Cita sugerida:** Meo, A.; Dabenigno, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (1). Recuperado a partir de: <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs05n01a05>

### **Resumen**

Este artículo analiza el diseño curricular de un Seminario de Investigación Socioeducativa para estudiantes de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, y reflexiona acerca de su contribución a forjar un "habitus investigativo cualitativo" entre estudiantes que asumen el rol de investigadores. El trabajo recupera diferentes abordajes acerca de la relación investigación-docencia en otras latitudes, para luego examinar los supuestos, objetivos y modalidades de trabajo del seminario y la utilización de trabajos prácticos secuenciales que vertebran la cursada. Se argumenta que esta experiencia de "enseñanza basada en investigación" contribuiría a inculcar una concepción dialógica, reflexiva y situada de la investigación social.

**Palabras clave:** Habitus investigativo cualitativo; Investigación y docencia; Investigación con estudiantes.

### **Curriculum and production of a qualitative research habitus amongst Sociology graduate students**

### **Abstract**

This article analyses the outline of an undergraduate qualitative research module, reflecting on how it could contribute to shaping a "qualitative research habitus" amongst students by assuming the role of researchers. Firstly, it unpacks the ways in which the research-teaching nexus has been approached in other national contexts. Secondly, it examines the assumptions, objectives, and delivery of the course outline. In so doing, it focuses on the nature, scope and expected learning outcomes of a wide variety of individual and collective research exercises structuring the module. It is argued that this course outline is an example of a "research-based teaching" that could contribute to the development of a dialogic, reflexive and situated approach to social research by undergraduate sociology students from Buenos Aires University.

**Keywords:** Qualitative Research Habitus; Research-Teaching Nexus; Students as Researchers.



## 1. Introducción

Durante las dos últimas décadas, se ha venido discutiendo intensamente en el ámbito internacional (Brew, 2003; Jenkins, Healey y Zetter, 2007a, b) acerca de las relaciones entre investigación y docencia en las carreras de grado y postgrado en diferentes universidades. Este debate ha cobrado fuerza en Inglaterra, Estados Unidos y Australia y se inscribe en un complejo, contradictorio y dinámico contexto demarcado por fuerzas que puján por la internacionalización de la educación universitaria; por disputas en torno a sus fines sociales; y por fuertes cuestionamientos a las maneras tradicionales de entender cómo se produce y enseña el conocimiento científico (Shin, Arimoto, Cummings y Teichler, 2014; Knight, 2011; Tadakia y Tremewan, 2013). Si bien con diferentes énfasis y ritmos, este tipo de preocupaciones también pueden rastrearse en países emergentes (tales como la India y Corea del Sur), y en referencia a disciplinas o carreras específicas (Singh, 2013, Bhagwatwar, Hara y Ynalvez, 2013). También hemos identificado algunas investigaciones hechas en Latinoamérica y España que prestan atención a la relación entre investigación y docencia en distintos casos nacionales y que caracterizan ese vínculo considerando diferentes aspectos, tales como la dedicación horaria de los/as académicos/as a tareas de investigación y docencia, sus creencias sobre qué es investigar, los elementos que consideran centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como sus propuestas de mejora de la “calidad educativa” en sus universidades a partir de estrechar su vinculación (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011; Rodríguez Zidán, 2006). En Argentina, el debate sobre la relación entre docencia e investigación es incipiente pero con signos de fortalecimiento: si bien, en una primera revisión, hemos encontrado algunos trabajos publicados sobre el tema en el campo de la Sociología (Di Virgilio, Fraga, Najmias, Navarro, Perea y Plotno, 2007; Freidin, Di Virgilio, D'Onofrio, Martínez Mendoza y Otamendi, 2009; Meo y Navarro 2009) y de las Ciencias de la Educación (Garello y Rinaudo, 2013), resulta de por sí auspiciosa la organización de mesas temáticas sobre el nexo entre enseñanza y formación para la investigación en varios de los congresos locales de Sociología (por ejemplo, en mesas sobre enseñanza de la Metodología en las Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata y de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires), y la realización de congresos de pedagogía universitaria (Congresos de Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires en 2009 y 2013, y las Primeras Jornadas de Posgrados de Metodología realizadas por la Universidad de Entre Ríos en 2014), siendo todos ellos espacios pertinentes para desarrollar y estimular el debate.

A partir de estas discusiones y preguntas acerca de cuál es y debiera ser ese nexo y cómo es posible abordarlo desde la formación de grado, este artículo presenta elementos

centrales del diseño curricular de un Seminario de Investigación Socioeducativa Cualitativa dictado en la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Esta instancia de formación se propone que los/as estudiantes avanzados, especialmente quienes cursan la orientación en educación, se inicien en tareas inherentes al oficio del/la sociólogo/a, y desarrollen habilidades y conocimientos acerca de cómo plantear y desarrollar una experiencia de investigación en un área y población de interés común, inscripta dentro de la subdisciplina de la sociología de la educación. Si bien hemos señalado que en distintos contextos nacionales se considera a la vinculación entre investigación social y docencia como un eje central de las preocupaciones docentes, hay menos debate y acuerdo acerca de cómo forjar un “habitus investigativo cualitativo” entre los/as estudiantes, cuestión que es, sin duda, objeto de disputas simbólicas y materiales. Los contenidos y tareas que privilegiamos cuando organizamos este Seminario de Investigación dan cuenta, de manera implícita, de nuestra posición en torno a qué, para qué, cómo y con quiénes se produce conocimiento.

Este trabajo analiza los supuestos, objetivos y modalidades de trabajo del seminario y la utilización de Trabajos Prácticos (en adelante, TPs) secuenciales -como instancias de enseñanza y aprendizaje basados en la investigación- que vertebran la cursada y se proponen generar aprendizajes individuales y grupales del habitus investigativo cualitativo. Se argumentará que nuestro seminario es una experiencia de enseñanza “basada en investigación” (Griffiths, 2004) en la cual los/as estudiantes se apropian de disposiciones, habilidades y categorías de percepción específicas a partir de asumir el rol de investigadores/as durante la realización de una experiencia de investigación colectiva durante la cursada. En la primera sección, exploramos sintéticamente formas de problematizar la relación entre investigación y docencia en distintas latitudes, para luego delinear cómo el seminario expresa nuestra perspectiva al respecto. Seguidamente, presentamos cuál es la concepción sobre la investigación social cualitativa que subyace al diseño curricular y a la propuesta pedagógica del seminario y, a partir del concepto “habitus investigativo cualitativo”, mapeamos algunas disposiciones, habilidades y categorías de percepción y clasificación que queremos inculcar en los/as estudiantes. La última sección presenta el contexto institucional y formativo del seminario, sus objetivos generales y las formas de organización del trabajo de los/as estudiantes, con especial referencia a los TPs y las formas en que éstos últimos contribuyen a construir una concepción dialógica, reflexiva y situada de la investigación social.

## **2. Un acercamiento a la discusión sobre la relación entre investigación y docencia en el ámbito internacional**

En esta sección prestamos atención a un corpus de trabajos que en Inglaterra, Australia y Estados Unidos se ha desplegado en torno a la relación entre la investigación y la docencia (denominada *nexus research and teaching* o *education through research* según distintos autores). Desde la década de los 90, en estos países se ha consolidado una tradición de estudios que se interrogan sobre la relación entre investigación y docencia en el nivel institucional y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Si bien esta revisión de la literatura no es exhaustiva nos permitirá mapear cómo dicha relación está siendo conceptualizada y abordada en distintas comunidades nacionales, disciplinarias e institucionales. Esta primera aproximación nos brindará elementos para problematizar y postular cómo entendemos la relación en el contexto de formación específico en el que llevamos adelante nuestro Seminario de Investigación.

La literatura relevada argumenta que existen diferentes formas de entender la investigación, la docencia y sus relaciones. Estos abordajes se vinculan con los contextos nacionales y sus políticas universitarias y de financiamiento, los diferentes espacios disciplinarios y las instituciones universitarias en donde la investigación y la docencia se llevan a cabo (Healey, 2005). En otras palabras, existen diferentes factores que favorecen u obstaculizan la integración de la investigación y la docencia en contextos específicos (Brew, 2003).

En cuanto a cómo se conceptualizan las relaciones entre investigación y docencia, Brew (2003) argumenta que, siguiendo los resultados de estudios sobre el tema, es posible delinear dos modelos para entender las diferentes concepciones que tienen los/as investigadores/as de diferentes campos disciplinares.

Un primer modelo interpreta al conocimiento como objetivo y separado de los que conocen [*knowers*] y a la investigación como una tarea que se propone la construcción de cuerpos de conocimiento por parte de académicos/as e investigadores/as que conforman una comunidad con una cultura distintiva y distinta de la de los docentes. Así, para este modelo, la enseñanza y la investigación son ámbitos de la práctica separados -en términos de quiénes los llevan adelante así como de los espacios institucionales y de aprendizaje en los que tienen lugar-. En este sentido, se entiende que la cultura investigativa no se vincula directamente con la enseñanza, entendida centralmente como transmisión de conocimiento. Según la autora, en Inglaterra y Australia este modelo interpretativo ha sido dominante en las últimas décadas.

Un segundo modelo se va construyendo a partir de la emergencia tanto de una nueva manera de entender las relaciones entre investigación y docencia a nivel de grado y postgrado en contextos nacionales e institucionales específicos, como del crecimiento constante de estudios que examinan cómo aprenden los/as estudiantes en distintas disciplinas, universidades y carreras (Brew, 2003; Healey, 2005; Jenkins et al 2007a, b). Estas preocupaciones se vinculan con transformaciones económicas, culturales y sociales profundas que ponen en cuestión las maneras tradicionales de producir conocimiento y de formar a futuras generaciones de académicos y profesionales. Desde esta perspectiva, Brew (2003) afirma, siguiendo a Barnett (2008), que el mundo es “supercomplejo” y se caracteriza por el cuestionamiento de las formas tradicionales de problematizar la realidad local y global (así como sus intersecciones) y por la necesidad de desarrollar soluciones creativas multidisciplinares. Las universidades, con sus formas de producir conocimiento y socializar a nuevas generaciones, están intentando dar respuesta a estos nuevos desafíos. Estas nuevas prácticas parecerían estar indicando que las culturas de la problematización (*culture of inquiry*) tanto de la docencia como la de la investigación están integrándose en ciertas instituciones y disciplinas (Brew, 2003). Este modelo interpretativo de las prácticas y perspectivas de los/as docentes e investigadores/as entiende a la producción de conocimiento como una práctica social construida en contextos socio-políticos particulares. En cuanto a la enseñanza, la entiende como un proceso situado en el que adquieren protagonismo los/as estudiantes. Ejemplo de este segundo modelo de relación entre investigación y docencia es lo que los autores denominan “enseñanza y aprendizaje basados en evidencia” [*evidence-based teaching and learning*], la cual incluye al aprendizaje fundado en la resolución de problemas [*problem-based learning*], la mayor presencia de diseños curriculares basados en investigación, así como la introducción de cambios en las actividades de investigación realizadas en las materias a partir de un mayor involucramiento de los/as estudiantes y de la asunción de roles no tradicionales -tales como el de “productores” de información y “evaluadores” de las producciones escritas de sus pares- (Brew, 2003; Healey, 2005; Jenkins et al, 2007a, b; Rangachari, 2010).

Las investigaciones han prestado especial atención al análisis de los diseños curriculares y de las perspectivas de los/as académicos/as y estudiantes acerca de su participación en experiencias de enseñanza y aprendizaje basadas en evidencia o investigación (Healey, 2005; Brew, 2003; Griffiths, 2004). Algunos autores enfatizan las diferencias entre disciplinas, en tanto que otros subrayan la existencia de continuidades entre ellas a la hora de entender cómo vinculan la investigación y la docencia.

A partir del análisis de casos concretos, diferentes investigadores/as han identificado dimensiones o aspectos que permiten reconocer diferentes posicionamientos respecto de la relación entre investigación y docencia en prácticas de enseñanza específicas (los cuales no son necesariamente excluyentes). Healey (2005), por ejemplo, argumenta que es necesario tener en cuenta si la selección de los contenidos curriculares se centra en los resultados de la investigación o en el proceso de investigación y de formulación de problemas, si trata a los/as estudiantes como audiencia o como participantes, y si se focaliza prioritariamente en el/la docente o en el/la estudiante. La perspectiva llamada aprendizaje basada en la problematización [*inquiry-based learning*], a diferencia de las maneras más tradicionales de enseñanza universitaria, se focaliza en el proceso de investigación y en la problematización y se organiza en torno a la participación activa de los/las estudiantes. Griffiths (2004), por su parte, afirma que es posible reconocer tres tipos de vinculaciones entre docencia e investigación al enseñar en la universidad: i) la enseñanza guiada por la investigación [*research-led teaching*], en la cual los/as estudiantes aprenden sobre resultados de investigación, los contenidos curriculares reflejan los intereses de los/as docentes, y la transmisión de información es la manera privilegiada de dar clases (tal como expuso el primer modelo antes caracterizado); ii) la enseñanza orientada por la investigación [*research-oriented teaching*], en la cual los/as estudiantes aprenden sobre el proceso de investigación, los contenidos curriculares giran en torno al mismo y al conocimiento que éste produce, y los/as docentes intentan promover un *ethos* investigativo cuando enseñan; y iii) la docencia basada en investigación [*research-based teaching*], en donde los/as estudiantes aprenden a partir de asumir el rol de investigadores, los contenidos curriculares se organizan en torno a la realización de actividades fundadas en la problematización, y la división de roles entre docentes y estudiantes es minimizada.

Estas nuevas formas de conceptualizar la investigación y la docencia se están produciendo en sistemas de educación superior que se están masificando y que, de manera particular en cada país, están siendo tensionados por políticas que promueven relaciones contrastantes entre ambos términos de la díada. Siguiendo a Simons y Elen (2007), por ejemplo, es posible diferenciar una visión funcionalista versus otra idealista de la formación universitaria, las cuales proponen articulaciones muy diferentes del conocimiento con la sociedad. En tanto la primera está más anclada en una preocupación por satisfacer las necesidades que tiene el mercado de ciertas competencias en un contexto de una sociedad del conocimiento globalizada y competitiva, la segunda está centralmente preocupada por generar condiciones que faciliten la producción de conocimiento riguroso, más allá de sus usos y requerimientos sociales.

### **3. Conceptualizaciones situadas de la investigación social cualitativa y de la construcción de un habitus investigativo cualitativo**

El seminario que comenzamos a dictar en el primer cuatrimestre de 2014 fue diseñado a partir de un núcleo de preocupaciones y conceptualizaciones compartidas sobre qué es la investigación social cualitativa, cómo entendemos la relación entre investigación y enseñanza, y cuáles son las disposiciones, actitudes y habilidades que conformarían un “habitus investigativo cualitativo”.

Siguiendo a Sautu (1997: 28) la investigación es “una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas”. Expandiendo esta definición, la investigación sociológica es una forma de producción de conocimiento científico que construye problemas relevantes a estudiar de acuerdo al contexto sociohistórico y los antecedentes de investigación en un subcampo de conocimiento específico, problemas que están atravesados por teorías, y en base a los cuales se definen luego objetivos y estrategias metodológicas acordes que guiarán la producción de datos y las interpretaciones subsiguientes (documentadas en informes, artículos o libros), puestas ineludiblemente en diálogo con otros estudios sobre el tema de estudio.

En cuanto a la investigación cualitativa, su interés se centra en comprender los significados e interpretaciones que los actores sociales otorgan a su experiencia o a ciertos objetos sociales, contextualizando estas perspectivas en sus ámbitos “naturales” (Denzin y Lincoln, 2005). En términos de diseño, la investigación cualitativa es flexible, abierta a la redefinición y en tal sentido, emergente (Maxwell, 1996; Creswell, 1994; Mendizábal, 2006), y debe ser guiada por una actitud constante de reflexividad (Meo, 2009). La investigación cualitativa es así concebida como una forma de conocimiento donde el investigador hace interpretaciones sociológicas de interpretaciones nativas y de “otros”.

Coincidimos con Meo y Navarro (2009) en tomar distancia de una mirada procedimental de la investigación -concebida como el manejo hábil de técnicas- y proponer una mirada multidimensional del investigador cualitativo como “un profesional que lleva adelante una tarea con características propias de un oficio que se nutre también de la creatividad y la imaginación similar a la que despliegan los artistas aunque con sus propias formas y criterios de comunicación” (Meo y Navarro, 2009: 127). Desde esta perspectiva integral, el docente-investigador formaría a sus estudiantes en el aprendizaje e incorporación de los “gajes o trucos del oficio” [*tricks of the trade*] (Becker, 1998), promoviendo la reflexividad y la imaginación.

Una asunción central de la investigación cualitativa reconoce el carácter construido, social y localizado del conocimiento (Denzin y Lincoln, 2005). La noción de reflexividad ayuda a pensar la necesaria “localización” de todo proceso de conocimiento científico. La reflexividad es una estrategia de indeclinable autoexamen del propio rol como investigador (antes, durante y después del trabajo de campo) y de los “productos” y análisis realizados (Meo, 2009); por tanto, es inherente a todo proceso de investigación. En este trabajo utilizaremos una versión acotada de la reflexividad relativa que puede resumirse en el concepto de “vigilancia epistemológica”<sup>1</sup> (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1991). Para que las producciones de un/a investigador/a formen parte del campo científico, éste debe ejercer una continua “vigilancia epistemológica”, consistente en pensar, en primer lugar, qué lugar ocupa en el campo científico y en la sociedad para, en segundo término, avanzar en la construcción de categorías interpretativas que no queden atrapadas en las nociones utilizadas por los actores sociales. Para ello debe utilizar técnicas de objetivación que contribuyan a tomar distancia de las prenociones -análisis crítico del lenguaje o uso de la estadística- y a analizar constantemente las condiciones de producción del conocimiento de los actores y de los/as investigadores/as con el fin ejercer la ruptura, la construcción y la comprobación (ruptura “contra la ilusión del saber inmediato”; construcción de un objeto y problema de estudio impregnados de teoría; y comprobación de hipótesis de trabajo a través de metodologías apropiadas y de un uso crítico que problematice sus implicancias analíticas y presupuestos epistemológicos) (Bourdieu et al., 1991; Blanco, 2010).

Otro supuesto de la investigación social cualitativa que el seminario busca promover, es la perspectiva dialógica del conocimiento. Esta mirada asume que el investigador construye sus perspectivas en permanente intercambio con “otros”, de manera indirecta (al revisar bibliografía, reconstruir antecedentes e identificar herramientas conceptuales como al realizar producciones, textos e informes de investigación propios) o de manera directa, cuando, por ejemplo, trabaja en equipo (por medio de la revisión entre pares y de los intercambios de las producciones de diferentes integrantes) o cuando dialoga con los actores sociales cuyas perspectivas y sentidos busca conocer.

Siguiendo la definición de *habitus* de Bourdieu (1998, 1993) y aplicándola al campo social aquí analizado, este trabajo entiende al *habitus investigativo cualitativo* como una serie de disposiciones, categorías de percepción, apropiación e interpretación propias de un investigador cualitativo -situado en un determinado contexto sociohistórico-, así como una matriz generativa de clasificaciones y formas de interrogarse y leer problemáticas del mundo empírico con una orientación flexible, emergente, dialógica y reflexiva, afín a los paradigmas cualitativos de investigación. Contribuir a forjar este tipo de *habitus* entre los/as estudiantes

concebidos como investigadores en formación, no se lograría solo con lecturas de investigaciones de otros/as sociólogos/as, sino a través de su participación directa en prácticas de investigación. Asimismo, considerar a los/as estudiantes como investigadores en formación y situar a los/as docentes en el lugar de investigadores formados acorta la distancia que tradicionalmente existe entre ellos (los primeros, como transmisores y poseedores de conocimiento, y los segundos, como receptores).

A partir de estas orientaciones el seminario se propone como una estrategia pedagógica de “enseñanza basada en la investigación” [*research-based teaching*] (Brew, 2003; Healey, 2005; Jenkins et al., 2007a, b), que promueve la producción de un *habitus* investigativo cualitativo al situar a los/las estudiantes en el rol de investigadores que definen (colectivamente) un problema de estudio, sus objetivos y estrategia metodológica y que luego recaban información, construyen datos y realizan análisis propios.

#### **4. La relación entre investigación y docencia “en acto”: el diseño curricular del seminario en contexto**

Esta última sección pormenoriza los objetivos pedagógicos y formativos del seminario y las formas de organización del trabajo de los/as estudiantes, con especial referencia a los TPs y las formas en que contribuyen a inculcar una concepción dialógica, reflexiva y situada de la investigación social. Como antesala de esa descripción, se presenta sintéticamente el contexto institucional y formativo en el que se desarrolla esta propuesta de enseñanza.

##### **4.1 Localización de la propuesta de enseñanza: la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires**

El marco institucional y formativo en el que llevamos adelante nuestro seminario es la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En este ámbito, han comenzado a gestionarse espacios de reflexión en torno a la preocupación acerca de los vínculos que existen y deberían existir entre investigación y docencia en la formación de grado en Sociología, aunque la problematización es incipiente y aún no se ha plasmado de manera integral -sino, más bien acotada- en el plan de estudios vigente. Existen condiciones materiales para promover una mayor integración entre ambos componentes -tanto en el diseño curricular como en las prácticas pedagógicas en las aulas- en tanto muchos docentes de la carrera de Sociología son además investigadores (estando inscriptos en investigaciones acreditadas y financiadas por la propia universidad y por otras instituciones, o bien formando parte de la planta de investigadores de CONICET).<sup>2</sup>

La carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires nace como tal en 1957 y el actual plan de estudios rige desde 1988. Corresponde describir mínimamente su estructuración, fundamentos y perfil de egreso para identificar algunas concepciones allí implícitas sobre la relación entre docencia e investigación y para situar el momento de la formación en el que se inserta el Seminario de Investigación aquí analizado.

El perfil de egreso del plan de estudios brega por la formación de sociólogos/as con “pensamiento crítico y autonomía intelectual, capaces de incluirse en el proceso de producción del conocimiento y participar de la transformación de la realidad social”.<sup>3</sup> Se concibe así al sociólogo/a como un “productor” de un conocimiento aplicable o aplicado en su sociedad y no solo como un conocedor o “lector” del mismo (Lahire, 2006).

En cuanto a su estructuración, el plan de estudios se divide entre un tramo de formación básica común (materias obligatorias) y un tramo orientado con materias opcionales (es decir, apertura a la elección de asignaturas y orientaciones por parte de los/as estudiantes). Las materias del tramo de formación básica se agrupan en tres ejes: teórico, metodológico e histórico. Por su parte, el tramo orientado ofrece diferentes materias optativas (relativas a subcampos de la disciplina, a corrientes teóricas y a otras disciplinas conexas), y un área de formación como investigador con tres espacios curriculares específicos: los talleres (anuales), los seminarios de investigación (cuatrimestrales) y las prácticas de investigación de estudiantes en proyectos que se desarrollen en el Instituto de Investigaciones de la Facultad. El objetivo de esta área formativa es “iniciar y guiar al estudiante en su formación como investigador por medio de prácticas concretas de investigación”.<sup>4</sup>

El carácter opcional del tramo orientado de formación daría respuesta a las variadas vocaciones, intereses y desarrollos profesionales del/la sociólogo/a inserto/a en la sociedad actual señalados en el perfil de egreso, donde se reconoce la existencia de tres tipos de profesionales: aquéllos centrados en teorías, en técnicas o en una subdisciplinas (véase punto d del perfil de graduado), asumiendo así una división entre “teóricos” y “expertos en técnicas o ‘metodólogos’” que resultaría contraria a la práctica investigativa sociológica.

La forma de estructuración del plan y su relación con el perfil de egreso pueden ser leídos como expresiones de la coexistencia de diferentes formas de concebir el lugar de la investigación en la formación de un/a sociólogo/a. Por un lado, la separación entre teoría y metodología deja a la investigación “encapsulada” en cuatro materias del tronco común y un número acotado de seminarios, talleres y proyectos de investigación acreditados del área de formación como investigador que cubren las 200 horas de investigación requeridas para la graduación. Por otro, el tramo de formación en investigación involucra prácticas concretas

de indagación empírica que acercan la propuesta a la perspectiva de “la enseñanza y el aprendizaje basados en evidencia” [*evidence-based teaching and learning*], donde se involucra a los/as estudiantes en actividades propias de la investigación (Brew, 2003; Healey, 2005; Jenkins et al., 2007a, b).

A los fines de promover la profundización de la discusión acerca de cómo incorporar la investigación a la formación del sociólogo/a de manera integral (dentro y entre los espacios curriculares), se recuperan, a modo de alertas que instan a la reflexión, las lecturas que hacen Freidin et al. (2009) -profesoras/es de las materias metodológicas obligatorias de la misma carrera- cuando afirman que la propuesta curricular vigente asume que se puede construir teoría sin investigar, que no hay mediaciones entre las teorías generales y los fenómenos objeto de indagación empírica y que la estrategia metodológica es una cuestión preeminentemente técnica de aplicación de lineamientos vigentes en los manuales de metodología (Freidin et al., 2009).

No obstante, asimismo se reconoce que entre el currículo prescripto y las prácticas pedagógicas también hay espacios de resignificación por parte de cátedras y docentes. En tal sentido, más allá de que el plan de estudios no integre metodologías y teorías hasta el momento final de la carrera, son varias las cátedras de materias obligatorias y optativas que emprenden prácticas de investigación con los/las estudiantes de Sociología.<sup>5</sup>

#### **4.2 Objetivos, modalidad de trabajo y trabajos prácticos**

Este apartado presenta los objetivos generales del seminario y las formas de organización del trabajo de los/as estudiantes, con especial referencia a los TPs y a su articulación temporal.

El Seminario de Investigación “El nivel secundario desde una perspectiva sociológica e interpretativa” es optativo y en él pueden inscribirse únicamente estudiantes avanzados<sup>6</sup>. Su objetivo general es lograr que los/as estudiantes se inicien en tareas inherentes al oficio del/la sociólogo/a, y desarrollen habilidades y conocimientos acerca de cómo plantear y desarrollar una experiencia de investigación en un área y población de interés común, inscripta dentro de la subdisciplina de la sociología de la educación. De este modo, este seminario se propone que los/as estudiantes logren: i) identificar las tradiciones de investigación propias de esta subdisciplina, evaluando críticamente las producciones existentes; y ii) realizar, de manera secuencial y bajo supervisión de las profesoras a cargo del seminario, las tareas propias de un proceso de investigación real a partir de un proyecto de cátedra (formulación de interrogantes iniciales, problema, objetivos y diseños

metodológicos, realización del trabajo de campo, análisis de datos y producción de una ponencia).

El seminario está organizado en catorce encuentros semanales de tres horas de duración. Las clases alternan la exposición de contenidos por parte de las docentes, la discusión sobre la bibliografía del programa y la puesta en común de los avances en la resolución de diez Guías de TPs. Estos están organizados de manera secuencial (véase TABLA 1) y vertebran las discusiones e intercambios entre las docentes y los/as estudiantes así como las formas en que éstos últimos tienen que asumir el rol de investigadores/as a lo largo de la cursada.

Los/as estudiantes tienen que resolver diez TPs (nueve durante la cursada y el último, una vez finalizado el seminario), referidos a diferentes componentes del proceso de investigación (véase TABLA 1). Se trata de una secuencia de actividades que, a partir de la realización de revisiones individuales y colectivas de las diferentes decisiones tomadas y argumentaciones sostenidas, también reconoce el carácter flexible, dinámico e iterativo del proceso de investigación cualitativa. Cada uno de los TPs propone actividades que se organizan en tres momentos: antes, durante y después de la clase (véase TABLA 1). Para la resolución de los TPs es necesario abreviar en las lecturas obligatorias del seminario, las presentaciones de las docentes y las discusiones que éstos generaron, los Documentos de Cátedra elaborados por las docentes,<sup>2</sup> y los saberes y experiencias que desarrollan durante la cursada y aquéllos que los/as estudiantes de sociología “traen” de sus recorridos vitales y de su formación académico-profesional anterior.

**TABLA 1. Secuencia de Trabajos Prácticos y Objetivos pedagógicos**

Número de TP	Nombre de la Guía	Objetivos Pedagógicos	Secuencia de Actividades (Trabajos Prácticos)
1	Fichado bibliográfico	- Ejercitar la confección grupal de una ficha bibliográfica; compararla con la/s elaboradas por otro/s grupos; para iniciar mapeo del campo de la investigación socioeducativa.	<u>Antes de clase:</u> Elaborar una ficha grupal. Lectura de ficha del mismo texto de otro grupo. <u>En clase:</u> Presentación oral del argumento central del trabajo fichado. Comparación del fichado de un mismo texto realizado por otro grupo. Elaboración de un escrito grupal, identificando criterios y los contenidos comparados de ambas fichas. Discusión en plenario. Entrega de evaluación escrita al equipo docente. Asignación de bibliografía a fichar en el TP 2.

			<u>Después de clase:</u> Reescritura de ficha individual.
2	Matrices de sistematización bibliográfica	Sistematizar y grillar la bibliografía revisada y ejercitar lectura comparada de matriz de sistematización bibliográfica.	<p><u>Antes de clase:</u> Elaborar una ficha individual</p> <p><u>En clase:</u> Escritura de un comentario sobre 2 fichas elaboradas por otros compañeros siguiendo los lineamientos de elaboración de fichados del DC 2. Discusión de problemas y estrategia teórico-metodológica de cada trabajo. Elección de dos temas de interés para la investigación colectiva (entrega escrita). Análisis en plenario de comentarios a los fichados. Grillado grupal de un texto de lectura común en una matriz modelo. Comparación de grillados realizados por los distintos grupos.</p> <p><u>Después de clase:</u> Grillado de fichas individuales.</p>
3	Estado del arte y pregunta problema	Mapear antecedentes y elección de problema para la investigación de cátedra.	<p><u>Antes de clase:</u> Escritura grupal de un análisis comparado de las investigaciones grilladas.</p> <p><u>En clase:</u> Presentación grupal del texto escrito y propuesta de problemas para investigación de cátedra. Selección de un único problema de investigación común.</p> <p><u>Después de clase:</u> Búsqueda y fichado por grupo de cuatro investigaciones en torno a la pregunta problema elegida. Autoevaluación del TP 3.</p>
4	Modelo para armar: antecedentes y enfoque conceptual	- Identificar elementos para construir el enfoque conceptual y antecedentes de la investigación de cátedra.	<p><u>Antes de clase:</u> Lectura de dos fichas de otros compañeros.</p> <p><u>En clase:</u> Primer bosquejo de mapa conceptual en base a lectura de fichas propias y ajenas.</p> <p><u>Después de clase:</u> Escritura de resumen de antecedentes y de enfoque conceptual. Autoevaluación del TP 4.</p>
5	Objetivos generales y específicos. El faro de la teoría para formular las preguntas de investigación	- Entrenarse en la formulación objetivos	<p><u>En clase:</u> Formular grupalmente y exponer en plenario objetivos general/es y específicos en base al problema común. Elección de objetivos comunes para la investigación</p>

			de cátedra. <u>Después de clase:</u> Escritura de un documento breve con antecedentes y enfoques conceptuales hallados en fichas para la investigación de cátedra. Autoevaluación del TP 5.
6	La estrategia metodológica de investigación	- Proponer grupalmente una estrategia metodológica de la investigación de cátedra.	<u>Antes de clase:</u> Escritura grupal de estrategia metodológica <u>En clase:</u> Exposición grupal de la estrategia metodológica elegida y elección de una diseño común para investigación de cátedra <u>Después de clase:</u> Redacción grupal de la fundamentación de la estrategia metodológica común. Autoevaluación del TP 9.
7	La guía de entrevista	- Elaborar grupalmente una guía de entrevistas - Someterla a la crítica, evaluar otras guías y unificar una única guía de entrevista para el curso	Se divide en dos clases CLASE 1. <u>Antes de clase:</u> Elaborar grupalmente una guía de entrevistas para ejes temáticos asignados. <u>En clase:</u> Cada grupo trabaja con las preguntas de los ejes temáticos asignados que fueron realizadas por otro grupo, propone mejoras al instrumento y brinda devolución al grupo-autor. <u>Después de clase:</u> Escritura grupal de preguntas definitivas para el eje temático asignado. Primer contacto con potencial entrevistado/a. CLASE 2 <u>En clase:</u> En plenario, se integra y define un instrumento común (guía de pautas de entrevista). <u>Después de clase:</u> Realización de entrevistas y transcripción.
8	A posteriori del trabajo de campo: la reflexión metodológica de la experiencia y la transcripción	- Reflexionar sobre la experiencia de campo, sobre su desempeño y el proceso de transcripción de la entrevista (según lineamientos)	<u>Antes de clase:</u> Escritura grupal de reflexiones metodológicas y evaluación de instrumento (memo de entrevista). <u>En clase:</u> Se completa individualmente una grilla de cobertura temática de cada entrevista. Se hace una evaluación del funcionamiento de guía y situación de entrevista. Conclusiones en plenario. <u>Después de clase:</u> Autoevaluación de TP 8.

9	Codificación de los datos en función de objetivo específico de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir el análisis temático de datos cualitativos</li> <li>- Promover la puesta en relación entre las preguntas de investigación, la codificación y el análisis de los datos y la escritura</li> <li>- Planificar la escritura de una ponencia.</li> </ul>	<p>CLASE 1.</p> <p><u>Antes de clase:</u> Formulación grupal de objetivo de una futura ponencia. Búsqueda de información sobre los requisitos formales de presentación de resúmenes. Elaboración del resumen grupal del trabajo. Lectura crítica de resúmenes de otros equipos.</p> <p><u>En clase:</u> Escritura grupal de comentarios a un resumen de otro grupo. Primeros pasos en elaboración de manual de códigos.</p> <p><u>Después de clase:</u> Codificación en papel de dos entrevistas del grupo. Avance en elaboración del manual de códigos. Escritura de documento con la codificación de un código de una entrevista.</p> <p>CLASE 2</p> <p><u>Antes de clase:</u> Traer impresión de manual de códigos propuesto.</p> <p><u>En clase:</u> En dinámica de taller (una docente por equipo) se define el manual de códigos para el objetivo específico de investigación del grupo.</p> <p><u>Después de clase:</u> Redacción de manual de códigos y definición de categorías. Codificación en papel de todas las entrevistas.</p> <p>Autoevaluación de TP 9.</p>
10	Escritura de ponencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reescritura del resumen del trabajo grupal</li> <li>- Desarrollar un primer análisis de las entrevistas.</li> </ul>	<p><u>Antes de clase:</u> elaborar matriz o textos con fragmentos de entrevistas por categorías de análisis</p> <p><u>En clase:</u> Análisis de temas emergentes en alguna de las categorías centrales para su objetivo de investigación grupal. Presentación oral y devolución de pares y docentes.</p> <p><u>Después de clase:</u> Autoevaluación de TP 10.</p>

Las consignas de los TPs fueron diseñadas con el propósito de que cada estudiante y cada grupo se interrogaran y tomaran decisiones respecto de aspectos centrales del proceso de investigación de cátedra. Así, estos organizan la participación de los/as estudiantes en torno a: i) el reconocimiento de la inscripción del proceso de investigación colectivo en un campo

de producción de conocimiento internacional y nacional específico (con sus problematizaciones, perspectivas teóricas y metodológicas; y hallazgos centrales) (TPs 1, 2 y 3); ii) el contexto socio-histórico del problema de investigación que se defina (TPs 1, 2 y 3); iii) la formulación del problema, preguntas y objetivos de investigación, todos ellos inscriptos en un enfoque conceptual (TPs 3, 4 y 5); iv) la elaboración de una estrategia metodológica (TP 6); v) el desarrollo de una experiencia de trabajo de campo (TPs 7 y 8); vi) la codificación y análisis de la información recabada (TPs 9); y vii) la producción de un escrito grupal en forma de ponencia como primera objetivación del proceso de producción de conocimiento encarado grupalmente (TP 10). En otras palabras, las consignas de los TPs promueven que los/as estudiantes lleven adelante todas las operaciones teórico-metodológicas involucradas en las diferentes etapas de un proceso de investigación cualitativa.

Si bien hay algunas instancias de producción y trabajo individual, la mayoría de las actividades propuestas en los TPs promueven el trabajo en equipo de los/as estudiantes (ya sea grupos pequeños o del conjunto de asistentes al seminario), tanto dentro como fuera del aula a través del uso de espacios colaborativos de trabajo en Internet (donde los alumnos y grupos suben sus avances, intercambian opiniones y reciben devoluciones). En tal sentido, los TPs exigen desde el primer momento la elaboración de producciones escritas y estimulan su mejora secuencial a partir de las revisiones realizadas por otros/as estudiantes y por las docentes. Ejemplos de estas producciones son la realización de fichados individuales y grupales de textos propuestos por docentes y estudiantes y el grillado de matrices bibliográficas; los documentos con propuestas (de grupos pequeños de estudiantes) en torno al problema de investigación, los objetivos de investigación y la estrategia metodológica a utilizar; los documentos con análisis de la información recolectada (memos de entrevistas); los trabajos con la información recabada (transcripciones de entrevistas) así como su codificación (en matrices o a través de programas que facilitan el análisis cualitativo); y la escritura de una ponencia grupal para el Congreso de Sociología de la UBA (de periodicidad bianual).

Los TPs proponen la realización de actividades con el propósito de que los/las estudiantes asuman el rol de investigadores/as de una manera activa, reflexiva y situada. Así, proponen un andamiaje que permite no solo avanzar en un proceso de investigación colectivo sino que exige la objetivación a cargo de todos los integrantes del seminario, incluidas las docentes, de las maneras en que se está realizando ese proceso y en qué condiciones de producción se lleva a cabo (en especial, condiciones sociales, institucionales y teórico-metodológicas). En este sentido, los TPs operan como un recurso pedagógico que apunta a transmitir las

orientaciones, disposiciones, y formas de entender el proceso de investigación y el trabajo de campo señaladas en el tercer apartado de este artículo.

En primer lugar, estas propuestas buscan inculcar una mirada del quehacer investigativo que se ancla en un reconocimiento del carácter dialógico del conocimiento, en tanto siempre se produce en un intercambio con “otros”. Este diálogo supone también la crítica y el debate en el cual se comparten miradas y re/lecturas, problematizaciones, estrategias e interpretaciones, con el objetivo de fundamentarlas, criticarlas y transformarlas. Esos “otros” se encuentran en espacios imaginarios y sociales diferentes: son los autores que los/as investigadores/as leemos así como las perspectivas y conocimientos que éstos producen, son los/as integrantes del seminario -incluidas las docentes-, y también, las personas cuyos sentidos y mundos sociales intentamos comprender y desentrañar.

En segundo lugar, y vinculado con el punto anterior, al promover el permanente intercambio de perspectivas a través de la realización de discusiones públicas (ya sea en grupos pequeños o en plenario), los TPs también inculcan una mirada reflexiva de la tarea de investigación, que contribuye a una permanente vigilancia epistemológica. Así, las continuas objetivaciones de las lecturas, tomas de decisiones e interpretaciones de los/as estudiantes, seguidas por las discusiones colectivas, son estrategias pedagógicas para deconstruir una mirada lineal y estructurada de la investigación e inculcar, en cambio, una lógica dialógica, flexible y dinámica de este proceso. De esta manera, la discusión grupal busca fomentar que los/as integrantes del seminario problematicen, sitúen y fundamenten aquello que hacen y escriben durante el proceso de investigación de cátedra, en un contexto en donde los “otros” más próximos (sus compañeros/as de equipos, el grupo-clase y las docentes) les brinden oportunidades para clarificar situaciones, conceptos, y/o decisiones, y fundamentalmente, para hacerse más preguntas. Así, los TPs buscan que los/as estudiantes transformen sus experiencias “privadas” respecto del proceso de investigación grupal en “públicas” y, al hacerlo, fomentar mayores niveles de reflexividad. De esta manera, cada etapa de la investigación es interrogada y debe ser analizada por los/as estudiantes con el acompañamiento de las docentes. En otras palabras, las actividades que proponen los TPs suponen diferentes niveles de reflexividad en torno a su rol de investigadores/as y a las complejas tareas que deben desempeñar en cada etapa (Hertz, 1997; Macbeth, 2001; Maton, 2003).

En tercer término, el desarrollo de variados TPs también tiene por objeto inculcar una visión de la investigación social como una práctica social situada históricamente en campos de producción de conocimientos en contextos disciplinares, históricos y nacionales específicos, en donde se disputan distintas visiones sobre lo social y lo educativo. También vinculado

con el carácter dialógico de la producción de conocimiento, los TPs contribuyen a visibilizar que las problematizaciones que hacemos no se desarrollan en un vacío sino que, antes bien, se inscriben en un campo social e institucional con historia en donde distintos grupos y perspectivas buscan imponer sus visiones, preguntas y formas de conocer la realidad como legítimas. Así, en especial a través de exposiciones de las docentes y de discusiones en torno a las investigaciones realizadas en el campo de producción de conocimiento sobre las desigualdades educativas y sociales, los/as integrantes del seminario empiezan a reconocer la existencia de confrontaciones simbólicas entre agentes y productores de conocimiento que buscan definir agendas de investigación legítimas. Los TPs buscan tanto inculcar un reconocimiento del “campo social” en que los/a investigadores/as producimos conocimiento -configurado por disputas materiales y simbólicas entre actores anclados en variedad de posiciones sociales pero también epistemológicas y teórico-metodológicas-, como señalar la necesidad de los/as investigadores/as en formación y formados de reconocer sus respectivas posiciones en el campo y de asumir de manera explícita y fundamentada sus posicionamientos [*position taking*] respecto de cada uno de estos niveles.

## 5. Reflexiones Finales

La intención de forjar un “habitus investigativo cualitativo” es un propósito central del Seminario de Investigación sobre el nivel secundario de enseñanza, analizado en este trabajo. Su propuesta curricular se inscribe en los enfoques de la “enseñanza y aprendizaje basados en evidencia”, imbricando la docencia con una experiencia de investigación empírica a partir de la construcción dialógica y el desarrollo secuencial de una investigación de cátedra con activa participación de los/las estudiantes.

El diseño curricular de nuestro seminario se funda en una concepción de “docencia basada en investigación” [*research-based teaching*], que concibe, como aspecto central y facilitador del aprendizaje, que los/as estudiantes son investigadores en formación (en cierto modo, aprendices de sus docentes investigadores “formados”) y que organiza los contenidos curriculares en torno a la realización de tareas propias de un proceso “real” de investigación científica.

El recorrido de los supuestos metodológicos del seminario y de su visión sobre qué es hacer investigación cualitativa sirvió como clave de lectura para luego analizar cómo esas miradas se plasmaban en la propuesta didáctica concreta de los TPs. El examen de la secuencia o cronograma de TPs permitió identificar ejemplos variados sobre cómo se promovería la formación de un “habitus investigativo cualitativo” en los/las futuros/as sociólogos/as, propiciando la incorporación y puesta en práctica de disposiciones, habilidades y categorías

de percepción específicas del oficio de investigar en el campo de la Sociología. Algunos de los “trucos o gajes del oficio” resultarían promovidos a partir del intercambio directo entre estudiantes y equipo docente (se mencionaron variadas instancias de devolución oral y escrita, virtuales y presenciales), de la lectura de Documentos de Cátedra que orientan la resolución de las actividades de los TPs y de ejemplos situados sobre decisiones de diseño tomadas en otros estudios (emergentes de la experiencia de las docentes en investigaciones previas sobre nivel secundario). Otros “gajes del oficio” emergerían de la propia práctica de investigación de los/las estudiantes, a partir de instancias de intercambio dentro y entre grupos de trabajo, ejercicios de revisión entre pares, lectura cruzada de producciones escritas colectivas e individuales, e instancias orales y escritas de argumentación de las decisiones tomadas a cada paso del recorte teórico, metodológico y analítico de la investigación de cátedra.

Por tratarse de un examen del diseño curricular, quedan abiertos interrogantes acerca de cuándo se habrán de alcanzar estos objetivos en la práctica pedagógica y cuáles de los aprendizajes buscados son reconocidos por los estudiantes, preguntas que sólo estaremos en condiciones de responder una vez que haya transcurrido esta primera experiencia y se analice cómo los/as estudiantes la evalúan. El diálogo e intercambio con ellos/as enriquecerá notablemente este diseño curricular y nos permitirá seguir reflexionando sobre nuestra práctica de investigadoras-docentes localizadas en contextos específicos.

## Notas

1 Diferentes variantes, aspectos y referencias acerca del concepto de reflexividad pueden rastrearse en el trabajo antes mencionado de Meo (2009).

2 Cabe recordar que de manera anticipada a la creación de la carrera de Sociología, ya existía el Instituto de Sociología con el fin de incentivar la investigación de la sociedad argentina, y que fue una institución integrada por figuras que luego fueron protagónicas en la creación de la carrera unos años más tarde (Pereyra, 2007).

3 Véase en: <http://sociologia.sociales.uba.ar/plan/plan.htm>

4 Ver: <http://sociologia.sociales.uba.ar/plan/plan.htm>

5 A modo de ejemplos sin pretensión de exhaustividad, se realizan prácticas de investigación en dos materias donde las autoras dictamos clase: en la cátedra de Ruth Sautu de Metodología de la Investigación I, II y III y en la cátedra de Tenti Fanfani de Sociología de la Educación.

6 Aquellos que han aprobado al menos el 50% de las materias de la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

7 Los documentos de cátedra son producciones de las docentes de la materia que transmiten los “trucos del oficio” y orientan las tareas específicas de los trabajos prácticos. A modo de ejemplo se produjeron documentos de cátedra con lineamientos para el fichado de bibliografía, armado de matrices bibliográficas, formulación de problemas, objetivos, guías de pautas de entrevistas y pautas para la codificación y análisis de datos cualitativos.

## Bibliografía

- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad*. España: Octaedro Editorial.
- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the Trade. How You Think about Your Research while You're Doing it*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bhagwatwar, A., N. Hara y M. Ynalvez (2013). "Out of Asia: Understanding the nexus between technology usage and research productivity in Japan, Singapore, and Taiwan". *International Journal of Information Management*, 33(6): 963–970.
- Blanco, C. (2010). “La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu”. *Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento. La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario*. Córdoba.
- Bourdieu, P. (1993). “Some properties of fields”. P. Bourdieu, *Sociology in question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1998). “Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la Distinción”. En P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*. México DF: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., J. C. Chamboredon y Passeron, J. C. (1991). *El oficio del sociólogo*. México DF: Siglo XXI.
- Brew, A. (2003). "Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education". *Higher Education Research & Development* 22(1): 3-18, DOI: 10.1080/0729436032000056571
- Creswell, J. (1994). *A qualitative procedure. Research Desing. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Discipline and Practice of Qualitative Research. The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- 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*, vol. 5 (9), pp. 90-110.
- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2011). “La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada”. *Educação* 36 (3), pp. 351-364.
- Freidin, B., Di Virgilio, M., D'Onofrio, M.G., Martínez Mendoza, R. y Otamendi, A. (2009). “Docencia e investigación: la formación de investigadores en Sociología”. En M. Alonso y

otros, *Encuentro La Universidad de Buenos Aires: producción y trayectoria pedagógica*. Buenos Aires: EUDEBA.

Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2013). "Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 15(2), pp. 131-147.

Griffiths, R. (2004). "Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines", *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726.

Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. En R. Barnett (ed.) *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (67-78). London: McGraw Hill.

Jenkins, A., Healey, M. y Zetter, R. (2007a). "Conceptual ways forward". En A. Jenkins, M. Healey y R. Zetter *Linking Research and Teaching in Disciplines and Departments* (28-32). Nueva York: Higher Education Academy.

Jenkins, A., Healey, M. y Zetter, R. (2007b). "Valuing the teaching-research nexus". En Alan Jenkins, Healey, M. y Zetter, R. *Linking Research and Teaching in Disciplines and Departments* (11-16). Nueva York: Higher Education Academy.

Knight, J. (2011). "Five Myths about Internationalization". *Internacional Higher Education* 62: 14-17.

Lahire, B. (2006). *¿Para qué sirve la Sociología?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. A Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. V. de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (65-105). Barcelona: Gedisa.

Meo, A. (2009). "Investigación cualitativa: preguntas, metodologías y contextos. La voz de los otros". En A. Meo y A. Navarro, *El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron System.

Meo, A. y Navarro, A. (2009). "Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte", *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 17: 123-140.

Pereyra, D. (2007). "Cincuenta años de la Carrera de Sociología de la UBA. Algunas notas contra-celebratorias para repensar la historia de la Sociología en la Argentina." *Revista Argentina de Sociología* 5 (9).

Rangachari, P. K. (2010). "Teaching undergraduates the process of peer review: learning by doing." *Adv Physiol Educ* 34: 137-144.

Rodríguez Zidán, E. (2006). "Reforma de la educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya." *Uni-Pluri/versidad* 6(2).

Sautu, R. (1997). "Acerca de qué es y no es Investigación Científica en Ciencias Sociales". En C. Wainerman, C. y Sautu, R. *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W.K. y Teichler, U. (Eds.) (2014). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, activities, nexus and rewards*. Dordrecht: Springer.

Simons, M. y Elen, J. (2007). "The 'research-teaching nexus' and 'education through research': análisis exploration of ambivalences", *Studies in Higher Education* 32 (5): 617-631.

Singh, M. (2013). *The Research Teaching Nexus: An Innovation for Strengthening Research in India*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2238954>

Tadokia, M. y Tremewan, C. (2013). "Reimagining internationalization in higher education: international consortia as a transformative space?", *Studies in Higher Education* 38(3): 367-387.

**Recibido:** 28 de octubre de 2014

**Aceptado:** 30 de diciembre de 2014

**Publicado:** 1 de junio de 2015