



COMUNICACIÓN

La formación en investigación en ciencias económicas: reflexiones sobre la enseñanza de un oficio

*Dettano, Andrea**; *Bareiro Gardenal, Florencia***; *Faracce Macia, Constanza**

Resumen

En el marco del dictado de una materia sobre metodología de la investigación en una universidad nacional del Gran Buenos Aires (Argentina), el escrito problematiza, desde nuestro rol docente, obstáculos, estrategias y recursos utilizados en el proceso de enseñanza de la metodología. Estos surgen de la evaluación por medio de la elaboración de un trabajo con formato de artículo corto a partir de la utilización de datos secundarios. En las múltiples correcciones que involucra esta evaluación se problematizan la presencia del sentido común y los desafíos que supone para la escritura académica, por un lado, y las dificultades para elaborar objetivos y alcanzar un desarrollo coherente entre estos y las diferentes etapas de la investigación: antecedentes, marco teórico, estrategia metodológica y presentación de resultados. Se concluye que, a pesar de estas dificultades, se realiza un acercamiento por parte de los/as estudiantes a la labor de investigación.

Palabras clave: ciencias económicas; escritura; metodología de la investigación

Procedencia: Esta comunicación es resultado de la labor docente en metodología de la investigación en una licenciatura en Economía. Una versión previa fue presentada en un congreso en 2024. Recibido el 30/5/2025, aceptado el 27/3/2026, publicado el 24/4/2026.

DOI: <https://doi.org/10.33255/3776/2339>

Autoría: *CONICET, Universidad Nacional de la Matanza, Universidad de Buenos Aires (Argentina).

** CONICET, Universidad Nacional de la Matanza (Argentina)

Contacto: adettano@unlam.edu.ar



Research training in economic sciences: reflections on teaching a trade

Abstract

As part of a course on research methodology taught at a national university in Greater Buenos Aires (Argentina), this paper examines, from our perspective as teachers, the obstacles, strategies and resources employed in the process of teaching methodology. These emerge from the assessment process, which involves students producing a short article based on secondary data. In the numerous corrections involved in this assessment, the following issues are raised: the role of common sense and the challenges it poses for academic writing; and the difficulties in formulating objectives and achieving a coherent development between these and the different stages of the investigation: background, theoretical framework, methodological strategy and presentation of results. It is concluded that, despite these difficulties, students are making progress in their approach to research work.

Keywords: economics science; writing; research methodology

A formação em pesquisa em ciências econômicas: reflexões sobre o ensino de um ofício

Resumo

No âmbito da oferta de uma disciplina sobre metodologia da pesquisa em uma universidade nacional da Grande Buenos Aires (Argentina), este texto problematiza, a partir de nosso papel docente, obstáculos, estratégias e recursos utilizados no processo de ensino da metodologia. Esses elementos surgem da avaliação realizada por meio da elaboração de um trabalho em formato de artigo curto, com base na utilização de dados secundários. Nas múltiplas correções que essa avaliação envolve, problematiza-se: a presença do senso comum e os desafios que isso implica para a escrita acadêmica, as dificuldades para elaborar objetivos e alcançar um desenvolvimento coerente entre eles e os diferentes componentes do texto: antecedentes, referencial teórico, estratégia metodológica e apresentação dos resultados. Conclui-se que, apesar dessas dificuldades, os/as estudantes realizam uma aproximação ao trabalho de pesquisa.

Palavras-chave: ciências Econômicas; escrita; metodologia da pesquisa

1. Introducción

«Enseñar a investigar es, ante todo, una práctica que en tanto tal tiende a la reproducción y mutación permanente que desafía la identidad de los que enseñan y aprenden».

SCRIBANO, 2024, p. 5

Los momentos de enseñanza y aprendizaje de la investigación en las asignaturas de metodología, transversales a las diferentes disciplinas, incidirán en las prácticas de los/as futuros profesionales. Ya sea que se desarrollen laboralmente como académicos, profesionales libres o en alguna organización no académica –privada, como empresas; o pública, como agencias del Estado–, deberán enfrentarse a objetos de investigación propios o ajenos, así como también deberán poder leer, entender y evaluar los resultados de investigaciones (De Sena, 2011; Barriga y Henríquez, 2004). Ello lleva a reflexionar acerca de la importancia que posee en la formación universitaria la metodología de la investigación, en tanto asignatura que acerca al conocimiento científico y al conocimiento acumulado sobre las disciplinas en las que los/as estudiantes se forman.

Las ciencias sociales se componen de disciplinas que presentan recortes temáticos y objetuales particulares que se corresponden, a su vez, con abordajes metodológicos diversos. Es así que quienes llevamos a cabo la enseñanza de la investigación nos enfrentamos tanto a los desafíos propios de enseñar metodología como a los obstáculos derivados de los lenguajes o preconociones respecto a la investigación que cada campo disciplinar posee. Este artículo surge a partir del dictado de una materia sobre metodología de la investigación en una universidad nacional de la Argentina (Licenciatura en Economía) entre los años 2020 y 2024. En las tramas que se cimientan en las aulas se organizan reflexiones en torno a la enseñanza de la metodología de la investigación. Partiendo de la experiencia en el proceso de elaboración de la segunda evaluación parcial de la materia, este escrito recupera reflexiones desde nuestro rol docente sobre esta evaluación escrita, consistente en la escritura de un trabajo que requiere del uso de datos secundarios. La escritura de este se realiza en varias etapas en donde las docentes hacemos correcciones y señalamientos que acerquen estos trabajos a un formato de ponencia o artículo corto. Ello implica elaborar un objetivo, revisar antecedentes y un marco teórico, analizar los datos disponibles –seleccionados de acuerdo al objetivo propuesto– y elaborar las conclusiones. Este quehacer, organizado en tres entregas, consolida un ir y venir que exige a los y las estudiantes no

sólo alcanzar una escritura académica atenta a determinados formatos, sino también lograr la coherencia y adecuación entre las partes de un escrito de investigación.

Para cumplir con el objetivo que nos proponemos, en primer lugar, se recuperan algunos antecedentes y discusiones conceptuales sobre el proceso de enseñanza de la metodología de la investigación que focalizan en la práctica y su importancia. A continuación, se problematiza brevemente sobre la economía en tanto ciencia social, se presenta la materia, sus modalidades de evaluación y algunas particularidades de enseñar metodología a economistas en formación. Luego, se avanza en el análisis sobre la realización del mencionado trabajo y en cada una de las entregas que deben realizar los alumnos (primera, segunda y tercera), dando cuenta de las dificultades y aprendizajes que se van consolidando. Por último, concluimos que la realización del trabajo es una oportunidad de aproximarse, desde el aula, al quehacer de la investigación, en cuyo proceso se logran poner en cuestión algunas preconcepciones sobre la investigación en ciencias sociales.

La revisión de esta modalidad de evaluación nos permite seguir reflexionando sobre cómo enseñamos y aprendemos a investigar en una prueba y error constante que busca acercar a estos/as futuros/as profesionales a la autonomía, como señala Scribano (2024), que otorga el aprender a hacer.

2. Enseñar metodología de la investigación

Sobre la enseñanza y el aprendizaje del oficio de investigar se han producido algunas investigaciones que presentan los interrogantes que se organizan entre lo que se enseña y aprende en el aula, cómo se enseña y aprende, el lugar que tiene la práctica, entre otras cuestiones que buscan desandar cómo avanzar en la producción de conocimiento científico. Revisar estas cuestiones conlleva observar los múltiples ámbitos dónde se hace investigación –dentro y fuera del aula–, quiénes la hacen, quiénes enseñan, cómo lo hacen, quienes evalúan las diferentes instancias del mundo académico (Wainerman, 2001; De Sena y Dettano, 2024; Toro Jaramillo et al., 2015). Todos estos resquicios de prácticas, reproducciones y también mutaciones (Scribano, 2024) deben ser puestos en cuestión, 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, p. 239).

El presente artículo se centra en reflexionar sobre el proceso de enseñanza, en tanto acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien

aprenda algo que no puede aprender por sus propios medios. Si bien la intencionalidad siempre surge de quienes enseñan, el proceso de enseñanza implica un doble juego: quienes aprenden también orientan el curso del proceso desde su disposición, intereses y capacidades previas. De este modo, no toda enseñanza logra el resultado de aprendizaje que persigue, aunque también las dificultades pueden provenir de la enseñanza misma (Davini, 2008).

Los diferentes trabajos que abordan el tema, específicamente sobre la metodología de la investigación, parecen compartir la preocupación acerca de cómo transmitir este saber. Las reflexiones encontradas albergan la tensión entre enseñar comunicando saberes teóricos acerca del proceso de investigación o de la historia del conocimiento científico y enseñar a partir de un modo «más activo», a partir de «tareas de creación». Ello implicaría, por ejemplo, escribir un proyecto propio (Celea Barahona, 2012, p. 49).

Por la complejidad que reviste, Sánchez Puentes (2014) considera que, el aprendizaje de metodología, también implica generar o entrenar habilidades y actitudes que asumirán singulares características de acuerdo a cada campo científico y de acuerdo también a la institución donde se desenvuelve.

Barriga y Henríquez (2004), se distancian de la perspectiva técnica de la enseñanza de la investigación y se acercan a su dimensión artesanal, sosteniendo que el buen investigador es aquel que se centra en la enseñanza de esta actitud artesanal como objetivo pedagógico. Como corolario, la enseñanza de la investigación debería estar atada a la práctica investigativa de todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a la experiencia de quienes enseñan como a la puesta en práctica por parte de los alumnos. Para Bourdieu et al. (2008), «la enseñanza de la investigación requiere, de parte de quienes la conciben como de los que la reciben, una referencia directa y constante a la experiencia *en primera persona* de la práctica...» (p. 17). En una posición similar se ubican los ya mencionados Barriga y Henríquez (2004), quienes desde un pluralismo epistemológico y metodológico –es decir, entendiendo que no existe una única manera de acceder a la realidad y, por lo tanto, de conocerla– sostienen que

el objetivo de la formación en metodología no debe ser «cómo se hace» la investigación, sino «cómo se ha hecho». En otras palabras, lo que debemos transmitir no son reglas de procedimiento, sino más bien experiencias concretas (tanto nuestras en cuanto investigadores activos, como ajenas provenientes de publicaciones), destacando los problemas enfrentados, la forma en que fueron resueltos y por qué algunos no fueron resueltos. Este enfoque permite que el alumno reciba

un conjunto de opciones sobre cómo se puede construir un objeto de estudio y, de esta forma, desarrollar sus propias posturas y construir sus propios conocimientos. (Barriga y Henríquez, 2004, p. 128)

Para Sánchez Puentes (2014), si bien enseñar conceptualmente metodología permite describir, analizar y criticar la producción científica, estas definiciones no habilitan su generación, porque enseñar el oficio de investigar implica la transmisión de saberes prácticos y operativos. Siguiendo esta línea, Wainerman (2001) describe 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. (p. 21)

Investigar se constituye para diferentes autores como un saber hacer que se adquiere en un rol protagónico, sobrepasando el estudio de los componentes del proceder, consolidándose al lado de maestros e investigadores experimentados (Ynoub, 2015). En la misma línea, Sirvent y Rigal (2023) señalan que «la práctica de la investigación es una tarea artesanal, de artesanía intelectual» (p. 48); por lo tanto, la estrategia para enseñar el «oficio» (Bourdieu et al., 2008) está en el «aprender haciendo». Los autores dan cuenta de que el camino de la investigación científica es más que una serie de pasos: implica poner el cuerpo y la emoción en las diferentes experiencias vividas que demanda el recorrer esa ruta.

Otros autores (Boragnio et al., 2018) reconocen este hacer en primera persona como algo que le otorga espesor. Sitúan que, si bien las cursadas de metodología de la investigación de la Licenciatura en Sociología al momento de su realización no resultaban claras y no se lograban conectar con el resto de las asignaturas, fueron «la base» que luego les permitió construir un problema de investigación y llevarlo adelante. Este aporte resulta de interés, al operar como «punto medio», sin otorgar todo el mérito a «la práctica» y al hacer, sino que da a la cursada un lugar de importancia al permitir adquirir y acercarse a conocimientos que luego podrían ser aplicados. También habilita pensar como un proceso la investigación y el propio aprendizaje de esta, el cual no se agota en una cursada. En la misma dirección, De Sena (2011) destaca la importancia de la formación enciclopédica como un paso necesario, constituido como «el momento de entrega de herramientas para enfrentarse a

la investigación» (p. 24) así como también la actitud artesanal para enfrentar los imprevistos, problemas u obstáculos que puedan aparecer al momento del «hacer», dando cuenta de que, por separado, ninguno de los dos horizontes pedagógicos es suficiente:

«lo enciclopédico» es tal, sólo si se trabaja a medias, sin apelar a las prácticas de la investigación y su diseño. En tanto estas prácticas pasan a formar parte de los procesos de enseñanza de la investigación, lo enciclopédico deja de ser tal para pasar a ser teoría, concepto, transmisión fundamentada, historizada acerca de la construcción de conocimiento social. Entre estos dos polos dialécticos se construye aprendizaje sobre investigación y su enseñanza. (De Sena, 2011, p. 24)

De Sena y Dettano (2024) se interrogan por todos los lugares externos al aula que tienen lugar en las universidades para la inserción de los y las estudiantes en la tarea de investigar. La participación de estudiantes de diferentes licenciaturas (Economía, Derecho, Trabajo Social, Comunicación Social), con o sin becas¹, en proyectos de investigación dirigidos por docentes investigadores permite el acercamiento a la lógica de trabajo en un equipo de investigación, a las lecturas bibliográficas que conlleva la inmersión en el tema/problema del proyecto, la realización de trabajo de campo, la búsqueda y análisis de datos secundarios y la escritura científico-académica. El trabajo permite visibilizar la importancia que tiene el acercamiento a la práctica como complemento a los aprendizajes que se dan en las aulas.

Esta tensión entre saberes enciclopédicos y puesta en práctica se evidencia en antecedentes sobre el tema ocupando las reflexiones de docentes investigadores, interpelando sus modos de hacer. Ojeda y Veiravé (2008) reflexionan sobre la enseñanza de metodología de la investigación en licenciaturas dentro de las Ciencias Sociales, atendiendo a cómo se incorpora la práctica de la investigación en los objetivos, los contenidos y las estrategias didácticas que diseñan los profesores. Para ello, han analizado planes de estudio, programas de la materia Metodología de la Investigación y entrevistas a docentes de esta asignatura. Recuperan principalmente cómo la práctica aparece en los planes de estudio en los talleres destinados a la elaboración de trabajos finales de las licenciaturas. En los programas de la asignatura Metodología, no aparece una referencia directa en los objetivos a «poner en práctica», sino más bien promover el aprendizaje de conocimientos sobre el proceso de investigación. Los docentes, por su parte, dan cuenta de diversas modalidades de enseñanza; la expositiva, donde el docente conduce la explicación de un tema y la participación de los alumnos pasa por momentos de diálogo; la modalidad

centrada en la práctica, que implica que los/as estudiantes realicen diferentes tipos de trabajos y tareas propias de un proceso de investigación. Aquí el docente coordina, orienta y acompaña la intención de acercar a los alumnos a la comprensión teórico-conceptual de la investigación.

Di Virgilio et al. (2007) se preguntan sobre el concepto de competencias, entendiendo estas como las capacidades que poseen los investigadores para llevar adelante, reflexionar y/o resolver todo aquello vinculado a la labor de investigar. Este concepto les resulta útil para preguntarse por su desarrollo en la enseñanza-aprendizaje de metodología de la investigación en carreras de grado. Se preguntan particularmente por el saber-hacer que adquieren los y las estudiantes para formular un problema de investigación, para la realización de trabajo de campo y para el análisis de resultados.

Al centrarnos en la enseñanza de la metodología en ciencias económicas, diversos trabajos mencionan la relevancia de aprender teoría económica y análisis empírico a partir de la participación de los alumnos en el diseño y la realización de investigaciones a lo largo de la carrera de grado y no sólo en su etapa final. A este respecto, algunos obstáculos o dificultades mencionados en diferentes latitudes fueron: la prevalencia de clases teóricas «magistrales» por sobre la práctica, la reticencia de profesores a enseñar la economía como una ciencia, limitaciones metodológicas y deficiencias expositivas de profesores que son economistas pero no tienen formación pedagógica ni en investigación (quienes suelen ser los mismos que evalúan tesis finales de grado) y un mayor interés de parte de las instituciones por el número de egresados que por buscar la calidad de las tesis (Barlett y King, 1990; Anguiano, 1994; Becker, 2007).

Celea Barahona (2012) repone las diferentes formas de enseñar, aprender y evaluar materias vinculadas con la investigación en licenciaturas de la Facultad de Ciencias Económicas en Honduras. Los docentes identifican al elevado número de alumnos, la falta de recursos e infraestructura y la falta de incentivo en la participación en eventos científicos como limitantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los/as estudiantes, por su parte, dicen no recordar los contenidos aprendidos en las materias de investigación, resaltando cómo muchas veces estudian contenidos o fórmulas de memoria para aplicar en un examen. En las evaluaciones predomina el examen escrito en diferentes formas (con preguntas a desarrollar, más cortas o extensas, el análisis de algún texto) y en menor medida se implementa lo que la autora llama «tareas de creación» como el armado de un proyecto.

Por último, Marshall y Underwood (2019) describen el proyecto que realizan para un curso en la Universidad Dickinson (Pensilvania, Estados Unidos). Este, vinculado a la econometría, se dicta durante un semestre y se destaca por su

carácter procesual. Allí los/as estudiantes tienen diferentes tareas y entregas que culminan con un artículo de investigación empírica. El proceso cuenta con un seguimiento, lecturas y correcciones que acompañan las distintas etapas/fases (en la semana 3 realizan una búsqueda de bibliografía, escriben una pregunta de investigación y una propuesta del tema; en la semana 10 se entrega un escrito de 3-4 páginas sobre la revisión de la literatura; en la semana 12, el análisis de los datos y métodos; en la semana 14, los resultados y la discusión). Para los autores, el énfasis puesto en la naturaleza secuencial del proyecto produce artículos de investigación de mayor calidad y aumenta significativamente el aprendizaje del material del curso, así como mejora la redacción de los/as estudiantes. Sugieren que la mejor manera de aprender sobre economía es a través del «hacer». Asimismo, mencionan que las habilidades relacionadas a la investigación, la redacción, la escritura y el análisis de datos empíricos no son solamente útiles para el ámbito académico, sino que también las compañías y empresas buscan perfiles de graduados universitarios que posean estos conocimientos.

Los aportes recuperados problematizan –sin pretensión de exhaustividad– los modos de enseñar a investigar en su complejidad, puntualizando en el lugar que se le otorga a la práctica –el hacer–. Todo ello opera como insumo para reflexionar acerca del dictado y la evaluación de metodología de la investigación en una licenciatura en Economía.

3. Entre la teoría y la práctica: presentación y análisis de una asignatura sobre metodología de la investigación en economía

La asignatura es parte de la currícula de la Licenciatura en Economía en una universidad nacional y según el plan de estudios se ubica en el tercer año. Al explicitar el perfil profesional del licenciado en Economía, en la página web de la universidad se menciona que debe poseer la capacidad para «Aplicar los métodos e instrumentos del Análisis Económico en diversos contextos institucionales y espaciales» con el objetivo de «Realizar investigaciones científicas sobre la realidad económica y social, mundial y nacional sobre los instrumentos teóricos del Análisis Económico». La materia es cuatrimestral y en el período analizado la cantidad de estudiantes por cuatrimestre fue de entre treinta y cincuenta.

En el dictado de la materia se abordan diferentes cuestiones que tratan de acercar a los y las estudiantes a las etapas del proceso de investigación en Ciencias Sociales. Durante dieciséis clases, los/as estudiantes atraviesan el «cómo se hace», el «cómo se ha hecho» y el «hacer» de la investigación en

ciencias sociales. El recorrido de la materia comienza explicitando los diferentes tipos de conocimiento disponibles, para buscar asir las particularidades del conocimiento científico. Se sitúa el lugar de los métodos, las metodologías y las técnicas en tanto recursos indispensables para la producción de conocimiento. El lugar y modo de estructuración de un interrogante y de objetivos de investigación, la importancia de los antecedentes y marcos teóricos, la medición y operacionalización de variables, la producción del dato, así como las diferentes técnicas e instrumentos, el uso de datos secundarios y las formas e importancia de la comunicación de la ciencia son algunos de los temas que organizan el programa de la materia.

En cuanto a la modalidad de la cursada, las clases se desarrollan en modalidad teórica, por un lado, buscando revisar los temas mencionados acerca del proceso de investigación, y clases prácticas, por otro, en las que se revisan artículos de investigación, a partir de los cuales los/as estudiantes deben comenzar a identificar y familiarizarse con las «partes» y componentes de un escrito científico, lo que a su vez conecta directamente con la labor de investigación.

La materia consta de dos instancias de evaluación. La primera, un control de lectura sobre la bibliografía obligatoria, que tiene por objetivo que los y las estudiantes se empapen de los contenidos teóricos metodológicos de la asignatura. La segunda pretende ser algo más práctica, persiguiendo que luego de la elección de un tema (acceso a internet en la Argentina o mercado de trabajo en la Argentina), puedan elaborar un escrito corto con el formato de ponencia o artículo breve, haciendo una lectura de datos secundarios de informes proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC)². A diferencia de la primera instancia de evaluación (individual, presencial y de desarrollo de contenidos teóricos), los y las estudiantes deben reunirse en grupos de hasta cinco integrantes para realizar este trabajo, que además adquiere un carácter procesual debido al intercambio de avances-correcciones clase a clase.

Tal como señala Camilloni (1998), cuando hay enseñanza por lo general se produce algún aprendizaje, y es el recurso de la evaluación lo que contribuye a perfeccionar estos dos procesos. En el caso descrito, optamos por implementar las dos modalidades de evaluación mencionadas. La justificación de la segunda reside en que la labor investigativa, si bien se apoya en modos de hacer sobre los cuales hay cierto consenso en el mundo del conocimiento (Yuni y Urbano, 2006), difícilmente se internalice o aprenda por medio de la lectura y reproducción de contenidos. Ello nos fue conduciendo a la combinación de recursos y formas de evaluación. Para «medir» el acercamiento de

los y las estudiantes con la labor investigativa por medio de esta modalidad de evaluación parcial, hemos considerado algunos indicadores: a) coherencia lógica entre objetivos, conceptos teóricos y material empírico analizado; b) identificación de antecedentes pertinentes para la temática; c) elaboración de un marco teórico acorde al objetivo propuesto; d) escritura y entretelado de ideas y conceptos (Ynoub, 2011); e) selección y utilización de material empírico que posibilite el cumplimiento del objetivo y f) citado y recuperación de material bibliográfico así como de datos secundarios adecuado a formatos específicos.

3.1. Sobre la economía como ciencia social

Las modalidades de enseñanza, de organización de los contenidos y de evaluación han sido pensadas y modificadas como resultado de nuestra presencia en el aula y las cuestiones que allí identificamos. Asimismo, los modos de construir conocimiento científico en el campo de la disciplina económica y en su enseñanza se encuentran vinculados con los modos de definir a la economía como ciencia. Esto se desprende de entender que, en la investigación en ciencias sociales, los supuestos teóricos y epistemológicos se vinculan con una manera de abordar la realidad y, por lo tanto, de investigarla (Scribano, 2002). Lejos de constituir una disciplina homogénea, la economía posee varios enfoques teóricos; cada uno, incluso con discrepancias en su interior, se relaciona a un determinado sistema conceptual, a una modalidad de metodología y a ciertas técnicas e instrumentos de indagación (Coq Huelva, 2005; Enríquez Pérez, 2016; Borgucci y Castellano, 2016).

Predomina aún hoy en la teoría económica hegemónica u ortodoxa (Stilwell, 2019) una metodología positivista, empírica/analítica y objetivista, signada por la adhesión a las pautas metodológicas y epistemológicas de las ciencias físico/naturales, en detrimento de las perspectivas relacionadas al conjunto de las ciencias históricas y sociales. Allí, impera el enfoque deductivo por sobre el inductivo, el individualismo metodológico –la sociedad entendida como agregación o sumatoria de individuos–, la imposición de los modelos econométricos al curso de la realidad social, el predominio del lenguaje y la notación matemática de la mano con una pretendida objetividad; la búsqueda de capacidad predictiva y el énfasis en el estudio de la fase de intercambio por sobre el análisis histórico y geográfico para comprender el comportamiento de los fenómenos económicos (Coq Huelva, 2005; Enríquez Pérez, 2016).

Algo de todas estas caracterizaciones que recuperamos sobre la economía como ciencia es sutilmente percibido en el dictado de la materia de la cual

formamos parte y ha significado obstáculos en nuestras aproximaciones a los y las estudiantes. Intentar transmitir las diferentes etapas del proceso de investigación científica es de por sí una tarea compleja, a lo que sumamos las distancias que percibimos entre nuestras disciplinas y la de los/as estudiantes que cursan la materia que dictamos. Scribano (2005) menciona cómo los docentes imprimimos en lo que enseñamos nuestras propias representaciones y posiciones, por lo que debemos siempre someternos al ejercicio de problematizar lo que decimos, desde dónde, en qué material y perspectivas nos apoyamos, entre muchas otras cuestiones. Esto es tan cierto como que los y las estudiantes también cargan con sus propias representaciones y miradas sobre lo que creen que la economía es, cuál es su objeto y su hacer.

Para Enríquez Pérez (2016), las teorías económicas hegemónicas se configuran sobre la base de una metodología que no incorpora en su análisis el conflicto, el desequilibrio o la polarización, pese a la existencia de miradas críticas que se han opuesto al carácter ahistórico de las perspectivas liberales que primaron en los orígenes de la economía. De esta manera, no permiten explicar las contradicciones y conflictos que atraviesan la producción y reproducción de la sociedad y que, por lo tanto, hacen a la praxis económica, como pueden ser el desempleo masivo, la informalidad laboral, el endeudamiento externo crónico, la pobreza y exclusión social, entre otros. Tópicos como estos son percibidos por los y las cursantes como propios de la sociología u otras disciplinas vecinas, generando demarcaciones, adentros y afueras de temas, objetos y problemas de estudio.

Para Bourdieu (2016), «el mundo social está presente en su totalidad en cada acción económica» (p. 16) y por eso es necesario tener instrumentos de conocimiento que den cuenta de la multidimensionalidad de las prácticas tal como se presentan a la observación empírica. Siguiendo al autor, sólo si se rompe con el prejuicio de entender a la economía como una ciencia pura, deshistorizada y deshistorizante, por estar basada en «una puesta en paréntesis inicial de todo el arraigo social de las prácticas económicas, se puede devolver a su verdad de instituciones históricas realidades sociales cuya aparente evidencia ratifica y consagra la teoría económica» (p. 18). En esta línea, otro elemento que se hace presente en el dictado de la materia es un comportamiento o modo de aprender de alguna forma «manualístico» que persigue definiciones elaboradas «de una vez y para siempre». En algunas clases, al presentar textos con posturas contrapuestas sobre un mismo tema, aparece una gran dificultad para recibir esta diversidad de miradas, así como ansiedad por encontrar la «definición correcta», o lo que «efectivamente es», mostrando cierta rigidez. Sin embargo, también nos encontramos con estudiantes que

presentaron inquietudes sobre los autores, queriendo saber más sobre ellos y demostrando interés por el contexto de producción de sus teorías.

Asimismo, en el desarrollo de las clases es bastante visible la dificultad de los/as estudiantes para situar la economía como parte de las ciencias sociales. Esto sucede tanto al principio de la materia, en clases que introducen las particularidades del conocimiento científico como la investigación en ciencias sociales, pero también en clases prácticas y en el desarrollo de sus propios trabajos. En general, cuestionan la falta de conexión entre los temas y su carrera, como si el mercado de trabajo y sus diferentes indicadores no fueran, por ejemplo, una problemática del mundo económico. Además de la mencionada distancia que perciben entre la economía y las demás ciencias sociales, también visualizan en el par cualitativo/cuantitativo, algo ajeno –lo cuali– y algo propio –lo cuanti–: pareciera ser que ubican la investigación cualitativa como algo que es «de otras disciplinas» o «algo que los economistas no estudian».

A continuación, a partir de la reflexión sobre la segunda modalidad de evaluación se recuperan algunas cuestiones para pensar, desde el rol docente, los modos de enseñanza de la metodología de la investigación, y las dificultades que esto acarrea, pero también sus numerosos logros.

4. Enseñar el oficio de investigar: problematizando la práctica como estrategia

En la realización de los trabajos finales –como mencionamos en el apartado anterior– los/as estudiantes deben escribir un trabajo con el formato de ponencia o artículo corto. Este debe respetar la estructura de un escrito académico: plantear interrogantes y objetivos, presentar una problematización teórica, desarrollar un apartado metodológico, realizar una descripción del grupo de datos seleccionados y esbozar conclusiones. A su vez, deben utilizar el formato de citado y referenciación APA 7.ª edición.

La elaboración del trabajo cuenta con tres entregas y correcciones parciales por parte del equipo de docentes (ver Figura 1), con el objetivo de acompañar en el hacer, ante los obstáculos que se les presentan. La propuesta de elaboración del trabajo suele generar entusiasmo en los/as estudiantes ya que desde la presentación de la materia realizan preguntas sobre su elaboración y/o comunican su preferencia por uno de los temas.

La realización de los trabajos y las correcciones tienen lugar en simultáneo con el dictado de contenidos que, en su mayoría, acompañan la realización del trabajo. Asimismo, la escritura de este segundo parcial permite retomar

todos los contenidos trabajados en la materia, como la organización de interrogantes y objetivos y su conexión con la teoría (estado de la cuestión, marcos teóricos, etc.).

Desarrollo del segundo parcial	
Clase 9	Contenido temático de la clase
1° Entrega de trabajos finales: introducción, objetivos, marco teórico-conceptual	
Clase 10	Contenido temático de la clase.
PRIMERA REVISIÓN DE TRABAJOS FINALES	
Clase 11	Contenido temático de la clase
2° Entrega: avanzado el marco teórico conceptual y la lectura/análisis de los datos secundarios	
Clase 12	Contenido temático de la clase
SEGUNDA REVISIÓN DE TRABAJOS FINALES	
3° Entrega: en esta última entrega se corrigen nuevamente los avances de las anteriores y se espera que también estén esbozadas las conclusiones finales	
Clase 13	Contenido temático de la clase
TERCERA REVISIÓN DE TRABAJOS FINALES	
Clase 14	Entrega final y exposición oral: recuperar aspectos centrales del escrito.

Figura 1. Desarrollo del segundo parcial (trabajo final grupal)

Fuente: elaboración propia.

Esta instancia adquiere una modalidad de taller, en la que docentes y estudiantes interactúan en cada entrega, tratando de alcanzar y corregir lo que se propone en cada una de las tres etapas. En esta parte de la cursada de la asignatura, como señalan Ojeda y Veiravé (2008), se promueven «las relaciones entre “el saber, el hacer y los saberes del hacer”. Es decir, se formula otro tipo de relación que surge de la práctica para generar ideas sobre ella. Sin olvidar que anteriormente hubo una presentación conceptual teórica sobre los contenidos» (p. 16). En este sentido, adherimos por medio de este tipo de evaluación a desarrollos que postulan el «escribir-para-aprender» haciendo uso de lo denominado como «proceso de escritura» y también a la «investigación iterativa» (Schmeiser, 2017; McGoldrick, 2008, citados en Marshall y Underwood, 2019, p. 5). Ello refiere al desarrollo de la escritura teniendo en cuenta la importancia de la revisión, la corrección sobre lo escrito y la secuenciación de cada una de las partes del trabajo. Este ida y vuelta ha tenido

además la virtud de aumentar la participación y diálogo en el aula. El interés en cumplimentar la tarea «correctamente» ha generado clase tras clase un acercamiento espontáneo con preguntas sobre el hacer, poniendo en tensión lo conocido y habitualmente practicado con el armado teórico metodológico de un tema.

A continuación, vamos a problematizar algunas cuestiones generales que se reiteran en las correcciones del segundo parcial en los cuatrimestres dictados desde el 2020 al 2024, profundizando en cada una de las tres entregas.

4.1. Primera entrega

En la lectura y corrección que se hace de la primera entrega de los trabajos se observa cómo al momento de formular los objetivos los/as estudiantes se proponen realizar algo más ambicioso de lo que los datos con los que están trabajando les permitirían hacer. Se hipotetiza que podría pasar esto porque se suele subestimar el potencial de trabajar con datos secundarios. Muchas veces el reclamo viene de la mano de la insuficiencia o de que no pueden decir nada con eso, acompañado de la redacción de objetivos que requieren de la realización de trabajo de campo o de la revisión de datos no disponibles. Sin embargo, luego de la segunda corrección y una vez encaminados con un objetivo posible de realizarse con los datos de los informes técnicos disponibles, los/as estudiantes advierten la carga de trabajo que implica aquello que en un primer momento veían como algo meramente descriptivo.

El propósito global de esta primera entrega consiste en lograr que los/as estudiantes puedan redactar un objetivo que dé cuenta de los elementos relevantes que guiarán el trabajo de investigación que tienen por delante. En este sentido, es central que establezcan un recorte espacio-temporal y las principales variables a considerar. Ello se vuelve desafiante dado que muchas veces –como mencionamos en el párrafo anterior– incluyen otros conceptos o variables que no es posible analizar con la información que poseen. Aparecen, por ejemplo, propósitos relacionados a determinar las «causas» o «factores determinantes» del tema a indagar (por ejemplo, del desempleo en la Argentina, en el caso del mercado de trabajo; o el impacto de las políticas públicas, en relación con el tema acceso a internet) que no son posibles de ser alcanzados a partir de los datos disponibles. También, se agregan palabras y/o frases desde el sentido común o suposiciones no fundamentadas aún en ningún dato, como, por ejemplo: «El objetivo de este trabajo es analizar el *empeoramiento* en la calidad laboral de un sector particular de esta población: los jóvenes».

En otro ejemplo, al caracterizar cómo se da el acceso a internet en la Argentina en un período determinado, se incluyen elementos y conceptos

que exceden lo que se puede abordar, como el rol del Estado o el desarrollo humano:

analizar las desigualdades en el acceso a internet y cómo se relacionan y repercuten en el desarrollo humano en las diferentes regiones de Argentina entre los años 2016 y 2020, teniendo en cuenta también la posición que adopta el Estado frente a esta problemática.

Además, en algunos objetivos se observa la distancia entre lo social y lo económico que revisamos anteriormente, como en el siguiente caso, donde se ligán las «condiciones económicas» sólo al salario:

Este trabajo tiene como objetivo determinar si existe una relación entre las condiciones sociales (como el ingreso per-capita; el género), demográficas (ubicación territorial, localidad) o económicas (el salario) individuales y el acceso a Internet, en la Argentina, durante 2021-2022.

Otras veces, las dificultades para construir objetivos se presentan de otro modo. Los/as estudiantes no pueden más que mencionar qué indicadores buscarían describir, pero sin alcanzar el formato de objetivo de investigación:

El presente trabajo se enmarca en el acceso al servicio a internet durante los últimos años, se detallan los porcentajes de accesos en relación a internet móvil, accesos por categoría y estrato y su distribución geográfica.

Asimismo, en algunas oportunidades los/as estudiantes se proponen preguntas que no pueden responder con los datos disponibles y/o contienen supuestos del sentido común que los alejan del problema de investigación:

el objetivo principal es realizar un análisis de la situación del acceso al internet en Argentina en el período 2016-2021 para poder resolver interrogantes como: ¿El acceso a internet mejora el rendimiento académico de las personas? ¿La gente con buenos recursos tiene el mismo acceso a internet que las que no? ¿La zona de residencia tiene algo que ver? ¿Actualmente el acceso al internet se expandió?

Es en este punto que resaltamos la importancia de la primera parte de la materia, donde los/as estudiantes adquieren conocimientos respecto a la selección de un tema, la delimitación de una pregunta-problema, la formulación de los objetivos (de investigación, evaluación, intervención), identificando cada

componente en investigaciones empíricas. Asimismo, el trabajo de revisiones-correcciones y los diálogos que se dan en el aula a partir de las entregas ayudan a volver las inquietudes de conocimiento interrogantes delimitados.

En relación con la escritura académica, se desprenden dos cuestiones de esta primera entrega: una respecto a cómo comienzan a delinear el formato del escrito y la otra sobre el uso de las citas bibliográficas. En cuanto al formato, suele aparecer una dificultad para articular un texto propio en el que se seleccionen los aspectos relevantes para la configuración del problema elegido, recuperando diferentes argumentos y autores. Se presentan las partes de forma aislada y listadas (tema, preguntas, objetivos, conceptos, marco teórico), así como también transcripciones extensas y textuales de los textos sugeridos para cada una de las temáticas. También, se realizan afirmaciones sin referenciar la fuente. Es decir, el formato de escritura todavía no tiene una estructura científico-académica incorporada.

No obstante, el estilo de escritura comienza a adquirir un formato académico a partir de las sucesivas correcciones y comentarios, que remiten tanto a los artículos recuperados en las clases prácticas desde el inicio de la materia como a una clase específica sobre las modalidades de citado. Por ejemplo, a partir de los comentarios repetitivos que interrogan sobre la fuente: «¿De dónde sale esta información? Citar». Se familiariza a los/as estudiantes con la importancia de otorgarle el crédito a las ideas de otros/as autores, evitar el plagio y entender que el objetivo de escritura, en este caso, es conectar esas ideas, hilarlas en un telar argumentativo que tiene valor en sí mismo. A partir de lo que elaboren con el conocimiento construido por otros/as, se podrá profundizar en la investigación que quieren llevar a cabo. Conectamos esto con lo problematizado por Becker (2022) sobre la escritura científica y el lugar que se le da al «uso» de la bibliografía en las investigaciones:

La actividad académica científica y humanista es, tanto en los hechos como en la teoría, un emprendimiento acumulativo. Ninguno de nosotros inventa todo de cero cuando se sienta a escribir. Dependemos de nuestros antecesores. No podríamos hacer nuestro trabajo si no usáramos sus métodos, resultados e ideas. Pocas personas estarían interesadas en nuestros resultados si no indicáramos alguna relación entre ellos y lo que han dicho o hecho antes que nosotros. (p. 184)

El estilo de escritura científica es un contenido que está presente desde el inicio de la materia, tomando como ejemplos la bibliografía tanto teórica como práctica, donde se presentan artículos científicos y capítulos de libros académicos. En este sentido, luego de la primera entrega del trabajo, la clase

n.º10 se dedica a la revisión de los comentarios de esta entrega y a reforzar los contenidos sobre el lenguaje y la comunicación en la ciencia, la redacción de escritos científicos (específicamente, la estructura de los artículos/ponencias, aunque también se mencionan otros géneros académicos) y las normas de citados y de referencias bibliográficas según la 7.ª edición de APA. Si bien desde el inicio de la materia se hace mención al formato de los escritos científicos, en esta clase suelen despejarse dudas y se insiste en la incorporación de algunas características de la escritura científica (es impersonal/desafectivizada). Se retoma el ejemplo señalado por Ynoub (2011), en el que se hace uso del pronombre reflexivo «se», que oculta precisamente la personalización del enunciador en relación con buscar que el discurso se presente como mera descripción de los hechos: «En esta experiencia *se ha mostrado* que los fenómenos estudiados no presentan variaciones en la situación A o B» (Ynoub, 2011, p. 136). Igualmente, se aclara que aun cuando se omiten las referencias subjetivas, la escritura científica es siempre espacio de debate entre intereses, perspectivas e incluso posiciones de poder (epistémico, institucional, político) muchas veces contrapuestas o en tensión.

Esta primera entrega y sus correcciones coinciden con otras experiencias (Marshall y Underwood, 2019) en las que se destaca la revisión de la bibliografía como una tarea fundamental. Los autores señalan cómo en su experiencia, en una entrega anterior a la lectura y el análisis crítico sobre la literatura existente, los objetivos de investigación que se proponían los/as estudiantes, en general, eran «poco desarrollados, poco originales y/o poco realistas» (p. 3). En una etapa siguiente, acompañada por correcciones y sugerencias, se aprende a participar en una discusión académica situada en el conocimiento existente sobre una temática y se mejora la calidad de las preguntas y los objetivos de investigación. Es en este ir y venir sobre los escritos que los alumnos comienzan a incorporar la labor investigativa como un proceso que requiere una constante reflexividad sobre lo realizado.

4.2. Segunda entrega

En esta segunda instancia observamos una incorporación de las sugerencias y los comentarios realizados en la primera, por lo que el objetivo suele estar acotado a los datos disponibles, así como también notamos una paulatina apropiación del formato de escritura académico. A su vez, se espera que otras partes del escrito (el marco teórico y el análisis de los datos) estén lo más avanzados posible. Esto no siempre sucede, dado que los tiempos son cortos y la selección de variables y la construcción de preguntas y objetivos a veces suelen requerir otras instancias de revisión, según los diferentes grados de avance.

Además, junto con el desarrollo del trabajo, comienzan a aparecer afirmaciones y suposiciones desde el sentido común, así como la tentación de afirmar y proponer soluciones a algunos problemas que los/as estudiantes observan (los problemas en el acceso a internet, así como las dinámicas del mercado de trabajo), presentando intenciones desde lugares normativos o éticos. Al parecer, esto es una situación común en la enseñanza de metodología y la formación de investigadores/as. De acuerdo con Wainerman (2001), existe cierta confusión entre la producción de conocimiento sobre la realidad y la elaboración de programas o planes de acción para incidir en la misma. Para la autora, el desafío está en no confundir los buenos deseos o intenciones para mejorar las condiciones de vida de la población con la construcción de conocimiento acerca de estas condiciones. Ante ello, la sugerencia que realizamos es «suavizar» las afirmaciones, plantearlas a modo de conjetura en las conclusiones, que se transformen en ideas para ser problematizadas a futuro, siempre haciendo hincapié en la incorporación del lenguaje científico, pero sin dejar de lado los tópicos que despiertan el interés de los y las estudiantes.

Una corrección que se repite en varios trabajos refiere a la utilización de los conceptos «livianamente», es decir, sin realizar una conceptualización adecuada. Cuando analizan datos referidos al mercado de trabajo, se repite la mención a la segmentación del mercado de trabajo, la precariedad, la informalidad (aun sin haber visto los datos), como si estos conceptos formaran parte de cierto sentido común vinculado con el funcionamiento del mercado de trabajo. No parece haber, en principio, cierta conciencia de que hay que recuperar algunos desarrollos en torno a los conceptos utilizados –por ejemplo, informalidad– para definir la problemática de la cual podríamos estar hablando. Al mismo tiempo, se sinonimizan «informalidad», «precariedad», «segmentación», «trabajo no registrado», como si todos estos conceptos refirieran a la misma situación ocupacional. Asimismo, los apartados en los que los/as estudiantes desarrollan algunos conceptos teóricos suelen encontrarse inconexos. La corrección en estos casos señala que es necesario realizar una conceptualización general sobre el tema a abordar, definir las variables a analizar y conectar los apartados entre sí. En nuestra experiencia, cuatrimestre tras cuatrimestre, damos cuenta de que estos obstáculos son parte del proceso de aprender a desarrollar un texto académico en las instancias formativas. Es desde el acompañamiento de quienes enseñamos, a través de sucesivas correcciones, sugerencias y comentarios, que los/as estudiantes logran acercarse al oficio de investigar. Enseñar metodología no implica sólo transmitir un conocimiento o saber, sino también favorecer el desarrollo de ciertas capacidades, corregir, apuntalar habilidades y guiar prácticas (Davini, 2008).

El formato de citado es otro aspecto que ejercitan para esta entrega. Una cuestión común que resulta difícil incorporar es poner el número de página cuando se recupera una cita directa o incluir información de más (nombre del autor, título de la obra) cuando la cita solo requiere del apellido y el año. También se recurre en exceso al uso de la cita parentética, por lo que se recomienda en las correcciones variar la forma de recuperar los desarrollos de autores utilizando también la cita narrativa –«siguiendo al *autor (año)*», «en palabras de *autor (año)*», «las ideas desarrolladas por *autor (año)* y *autor (año)* coinciden en», solo por mencionar algunas–.

En esta entrega, que ya cuenta con el análisis de los datos, se suman cuestiones relacionadas al uso de cuadros y gráficos, ya sea en los modos de presentarlos y citarlos adecuadamente (con número, título, fuente) o a partir de las complejidades que implica la *elaboración propia* de tabulaciones, desde los datos que fueron construidos por otros. Notamos que los/as estudiantes solían lanzarse a esta elaboración, en el marco de las facilidades aparentes de software como Excel, pero sin tomar las recomendaciones o recaudos pertinentes respecto a la función que deben tener estos elementos en un texto académico, los diferentes tipos de gráficos disponibles y sus usos, el cruce de variables que se está realizando, qué unidad de análisis toman los informes en cada cuadro.

Además, se visualizan incongruencias entre el objetivo propuesto, la teoría desarrollada y los datos que se exponen. Es el momento en que sugerimos afinar estas cuestiones de cara a la entrega y exposición final, principalmente en cuanto al orden de los datos presentados, organizarlos de manera homogénea, por años, por grupos de variables, siempre respondiendo al objetivo planteado. Al particularizar en la lectura y el análisis de los datos, se realizan afirmaciones que no se desprenden de estos, incorporando variables que no se están analizando en esta parte del escrito y/o llegando a conclusiones que no se derivan de lo anterior.

Por todo esto, hemos considerado necesario dedicar una clase teórico-práctica exclusivamente al uso de los cuadros, recuperando la distinción entre lectura y análisis, la vinculación de la realización de cuadros con la conformación de hipótesis, la relevancia de conectar la lectura con los conceptos del marco teórico. Esto último logra ser incorporado en la entrega final dando cuenta del proceso los/as estudiantes han transitado.

En general, los/as estudiantes no hacen uso del apartado metodológico. En las instancias de clase nos explican con detalle por qué seleccionaron una serie de datos y no otros, por qué eligieron mirar los datos de determinado trimestre y no de cualquier otro. Sin embargo, no internalizan que el lugar

para realizar todas esas especificaciones en el texto es el apartado metodológico, donde deben desarrollar «los cómo» de su hacer. También es en este punto que destacamos la relevancia de un apartado metodológico que recupere las características de los datos analizados a partir de los documentos metodológicos de cada organismo, aspecto fundamental para el uso de datos secundarios en la investigación científica.

En la clase 12, además de realizar una revisión sobre estas correcciones, se revisan contenidos sobre la investigación con datos secundarios. Es de interés para el dictado de la materia poder vincular las clases teóricas con el proceso que los/as estudiantes están desarrollando en su trabajo final, así como el seguimiento de su escrito. Sobre esto, Marshall y Underwood (2019) acentúan cómo la calidad y la dirección de los comentarios que se realizan por parte de los docentes permiten mejorar la escritura y el trabajo que está en desarrollo.

4.3. Tercera entrega y presentación oral

En esta última entrega, ya la orientación de los trabajos es más clara y se han suprimido conceptualizaciones o datos que exceden al objetivo propuesto. Hay algo que «se ata», se empieza a visualizar la coherencia de las partes. Lo que les sucede a los/as estudiantes, podríamos decir, es algo que todos los que hemos intentado escribir una ponencia o artículo hemos vivido: cómo, a medida que avanzamos e incluimos más partes, visualizamos un todo que nos permite organizar una mejor disposición de las partes.

Para este momento, ya se ha superado una práctica muy común en los/as estudiantes: la hipersegmentación del texto. Como mencionamos, es habitual que dividan los apartados en muchos subapartados cortos, de uno o dos párrafos de extensión. Dentro de las recomendaciones, los invitamos a repensar todo el escrito y sus partes y reorganizar el contenido tratando de unificar ideas, articularlas, buscar nexos. A modo de chiste, en muchas ocasiones les sugerimos «darle amor» al texto, revisar la escritura, suavizarla, aumentar la cohesión entre las ideas. También recomendamos que se homogenice el estilo de escritura a partir de la lectura atenta de, por lo menos, un integrante del equipo. Que el «Frankenstein» que vienen construyendo por partes entre cuatro o cinco personas tenga corazón. Al conocer las dificultades y la práctica que conlleva la escritura en general y la académica en particular, como docentes e investigadoras, insistimos en dedicar tiempo a la confección del texto, buscando claridad expositiva en las formas de comunicación de la ciencia. Aún más, insistimos en que este «saber hacer» es un entrenamiento que será útil en su vida académica y profesional.

La exposición final, además de ejercitar algunas habilidades útiles para la vida profesional, pone en perspectiva la totalidad del proceso realizado, que va desde lo general a lo particular y donde se transita por las diferentes etapas de un proceso investigativo, sin perder la rigurosidad metodológica: desde la selección del tema hacia la configuración de preguntas, objetivos y construcción/selección de variables a analizar, análisis y conclusiones. Notamos que, al generar un ambiente amigable en el que los/as estudiantes puedan transmitir el camino realizado, explayando sus ideas con el apoyo de una presentación y guías orientadoras, logran superar posibles instancias de nerviosismo. Insistimos en que lo que presentan ya lo han trabajado porque llegan a esta instancia al entregar el trabajo final escrito. Lo que ahora se suma son las habilidades para poder comunicarlo, apelando una vez más al aspecto creativo que también tiene la ciencia: animarse a conectar lo escrito con lo visual y con lo expositivo.

Las presentaciones de los diferentes grupos en conjunto continúan evidenciando el carácter «artesanal» de la investigación, en tanto producto de decisiones teórico-metodológicas particulares (Barriga y Henríquez, 2004). Partiendo de los mismos o similares corpus de datos, los/as estudiantes configuran una diversidad de problemáticas a investigar, cada una con sus posibilidades, imprevistos, problemas y obstáculos, haciendo transversal al proceso temáticas cercanas a sus intereses, como el género, la precarización laboral en los jóvenes, el uso de internet durante la pandemia o las desigualdades en el acceso a internet en las diferentes regiones de la Argentina, por mencionar algunos. En esta instancia, todos los grupos están presentes y escuchan las exposiciones, y las docentes realizamos algunos comentarios sobre el proceso del trabajo en las tres entregas y sobre la presentación.

Llegado a este punto, se retoma y resalta el objetivo que tiene esta modalidad de evaluación: dar más lugar al proceso transitado que a la búsqueda de «resultados exitosos». Algo similar también sucede en la experiencia que narran Marshall y Underwood (2019):

aunque esperamos que los estudiantes produzcan una investigación econométrica aplicada bien escrita y especificada, nos preocupan menos los resultados interesantes y novedosos y más que los estudiantes demuestren que comprenden el proceso de investigación y redacción en economía. Por lo tanto, no hacemos mucho hincapié en los resultados estadísticamente significativos. En su lugar, pedimos a los alumnos que piensen críticamente por qué sus resultados son estadísticamente significativos o no y que den explicaciones sobre la coherencia o incoherencia de los resultados con las hipótesis. (p. 4)

Las narrativas de los/as estudiantes y nuestras propias experiencias nos indican que esta última instancia se vive como un logro alcanzado, dando cuenta de los frutos que brinda el camino realizado, pese a la convergencia de dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación (Wainerman, 2001; Barriga y Henríquez, 2004; De Sena, 2013, 2011). A esto se suman algunas condiciones provenientes de las instancias de formación previas de los/as estudiantes, que inciden en cuestiones como el modo de escritura y un sentido común conformado en torno a qué es la economía como ciencia, el conocimiento científico, cómo investigar y las complejidades que implica.

5. Conclusiones

Reflexionar sobre la enseñanza de metodología colabora con la búsqueda –pero también en la revisión– de caminos y estrategias para que los/as estudiantes se aproximen al mundo de la investigación científica. Comprendiendo las limitaciones que conllevan el tiempo disponible y el carácter introductorio de la materia, consideramos el ejercicio propuesto como segunda evaluación parcial un hacer fructífero, que sensibiliza a los/as estudiantes sobre la labor concreta de investigación. Es un ejercicio, una práctica, un intento que busca acercar a «cómo se hace».

Al transitar por el proceso, desde el desafío que supone el «hacer», los y las estudiantes se desprenden del sentido común que se expresa al comienzo de la materia transitando, por lo menos, los siguientes puntos: a) se abren a comprender a la economía como una ciencia que estudia diferentes fenómenos sociales; b) dan cuenta de diferentes aproximaciones teóricas a los temas y objetos, alejándose de un aprendizaje «manualístico»; c) incorporan –al menos, parcialmente– miradas diversas sobre la metodología, la investigación y el conocimiento científico, y d) vivencian de cerca algo del quehacer investigativo.

Además, la utilización de datos secundarios –teniendo en cuenta los recaudos pertinentes en torno a quién los construyó, cómo fueron construidos, a qué objetivos responden– permite que los y las estudiantes puedan involucrarse en las diferentes etapas de un trabajo de investigación superando el obstáculo del tiempo con el que se cuenta, pero sin perder el rigor metodológico. Es decir, no proponemos que elaboren un instrumento de indagación, tampoco que apliquen uno prefabricado por nosotras, dado que no contamos con el tiempo para enseñar lo que conlleva su elaboración y puesta en práctica. Así como existen decisiones que se deben tomar respecto al proceso de inves-

tigación, también las hay alrededor del proceso de enseñanza, relacionadas a cuál es nuestro objetivo pedagógico y de qué manera podemos cumplirlo teniendo en cuenta las limitaciones mencionadas. Al cristalizarlas, seguimos ejercitando nuestra práctica y formación como docentes e investigadoras.

De esta forma, las tres entregas parciales y su constante revisión y seguimiento permiten que los/as estudiantes se aproximen –en el espacio del aula– a la práctica de organizar un objetivo e intentar alcanzarlo con todos los pasos y acciones que ello implica. Aprender a investigar no sucede de una vez y para siempre, sino que se hará en aproximaciones sucesivas, en el aula y fuera de esta, por lo que esta evaluación constituye tan solo un paso en un recorrido que no es corto y en el que no se cuenta con fórmulas mágicas. Enseñar a investigar, por su parte, tampoco es algo que suceda sin dificultades o dilemas, sino que requiere de «paradas reflexivas», como la que hemos hecho en este escrito, para pensar sobre el hacer, en tanto acción que permita romper con nuestras propias naturalizaciones y repeticiones.

Notas

1. Las autoras refieren a las becas de inicio a la investigación disponibles en universidades para los/as estudiantes de grado. Estas implican muchas veces la participación en proyectos de investigación acreditados. [«« VOLVER](#)
2. Los temas seleccionados responden al criterio de disponibilidad de datos confiables y disponibles para su análisis. [«« VOLVER](#)

Referencias bibliográficas

- ANGUIANO, R. (1994). *Metodología de la investigación económica*. Editorial Alhambra Mexicana.
- BARLETT, R., y King, P. (1990). Teaching Economic as a Laboratory Science. *The Journal of Economic Education*, 21(2), 181-193.
- BARRIGA, O., y Henríquez, G. (2004). Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta Moebio*, 20, 126-131. www.moebio.uchile.cl/20/barriga.htm
- BECKER, W. (2007). Enseñar economía en el siglo XXI. *Revista Asturiana de Economía*, 38.
- BECKER, H. (2022). *Manual de escritura para científicos sociales*. Siglo XXI.
- BORAGNIO, A., Dettano, A., y Sordini, M. V. (2018). Poniendo sobre la mesa el proceso: el aprendizaje de metodología como conflicto y la auto-etnografía como herramienta. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 12(1).

- BORGUCCI, E., y Castellano, A. (2016). La teoría económica y la epistemología. *Económicas CUC*, 37(1), 9-40. https://revistascientificas.cuc.edu.co/economicascuc/article/view/1134/pdf_130
- BOURDIEU, P. (2016). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial.
- BOURDIEU, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- CAMILLONI, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A., Celman S., Litwin, E., Palou de Maté, M. C. (eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- CELEA BARAHONA, B. (2012). La enseñanza de la Metodología de la Investigación Científica en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH. Diagnóstico y Propuesta. 2009-2011. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. https://www.academia.edu/38145346/Yesenia_Barahona_TF_7_11_2018_pdf
- COQ HUELVA, D. (2005). La economía vista desde un ángulo epistemológico. De la economía a la economía política; del estructuralismo a la complejidad. *Cinta de Moebio*, 22.
- DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- DE SENA, A. (2011). Cuestiones «metodológicas», opiniones de los alumnos de la carrera de Sociología. *Boletín Científico Sapiens Research*, 1(1), 23-29.
- DE SENA, A. (2013). Estudiantes de sociología: ¿herederos como siempre? En F. Nieves (ed.), *Mosaico de sentidos. Vida cotidiana, conflicto y estructura social* (pp. 153-170). Estudios Sociológicos Editora.
- DE SENA, A. y Dettano, A. (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*, 14(28), 10-25.
- 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*, 5(9), 90-110. www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482007000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- ENRÍQUEZ PÉREZ, I. (2016). Contrapuntos en torno al concepto, metodología y enseñanza de la economía. Notas críticas para comprender la construcción y transmisión del conocimiento en las ciencias económicas. *Publicación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional Del Litoral*, 2(13), 21-48.
- MARSHALL, E. C., y Underwood, A. (2019). Writing in the discipline and reproducible methods: A process-oriented approach to teaching empirical undergraduate economics research. *The Journal of Economic Education*, 50(1), 17-32.
- OJEDA, M., y Veiravé, D. (2008). Modalidades didácticas para la enseñanza teórica y práctica de la Metodología de la Investigación. Aportes a la constitución de un campo académico. *I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias*

- Sociales. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9536/ev.9536.pdf
- SÁNCHEZ PUENTES, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. IISUE.
- SCRIBANO, A. (2002). Algunas notas sobre problemas epistemológicos de la investigación en ciencias sociales. *Revista Investigaciones Sociales*, VI (9), 195-205.
- SCRIBANO, A. (2005). La Metafísica de la Presencia: Obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación. *Cinta de Moebio*, 24, 239-245. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26069/27376>
- SCRIBANO, A. (2024). Presentación. Hacia una política de enseñar a investigar en Sociología. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 14(28), 4-9.
- SIRVENT, M.T. y Rigal, L. (2023). *Investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.
- STILWELL, F. (2019). From Economics to Political Economy: Contradictions, Challenge, and Change. *American Journal of Economics and Sociology*, 78(1), 35-62. <https://doi.org/10.1111/AJES.12259>
- TORO JARAMILLO, I. D., Saldarriaga Ríos, J. G., León Restrepo, M., Martínez Gómez, J., y Arias, O. (2015). Competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración. *El Ágora USB*, 15(1), 137-151. <https://doi.org/https://doi.org/10.21500/16578031.7>
- WAINERMAN, C. (2001). Introducción. Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (eds.), *La trastienda de la investigación* (pp. 15-40). Lumiere.
- YNOUB, R. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Cengage Learning.
- YNOUB, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Cengage Learning.
- YUNI, J. A., y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.