

# Los estudiantes de sociología como productores de conocimiento. Dispositivos pedagógicos para promover la participación reflexiva en un proceso de investigación grupal

Analía Inés Meo  
Valeria Dabenigno<sup>1</sup>

## Introducción

La enseñanza del oficio de investigar demanda una apropiación reflexiva de los estudiantes de variedad de disposiciones, habilidades y perspectivas. En este trabajo reflexionaremos sobre la necesidad de fomentar la participación activa de los/as estudiantes como productores de conocimiento y de diseñar y llevar adelante propuestas de enseñanza “basadas en el desarrollo de una investigación”, para luego ejemplificar cómo el Seminario *El nivel secundario desde una perspectiva sociológica e interpretativa* que dictamos en la carrera de Sociología desde 2014 despliega diferentes dispositivos pedagógicos innovadores en nuestro ámbito para promover la participación activa de los estudiantes, concebidos como investigadores en formación.

Consideramos que los/as estudiantes son actores centrales en su propio proceso de socialización profesional y deben asumir un rol activo y reflexivo en la producción de conocimiento “con” otros (docentes, estudiantes y sujetos participantes en sus investigaciones). Siguiendo a Lambert (2009), y en línea con vertientes de la pedagogía crítica, la teoría crítica del arte de Joseph Beuys, y la perspectiva de Jaques Rancière sobre la educación, argumentaremos que es necesario desestabilizar las jerarquías y distanciamientos que tienden a cristalizarse entre los/as docentes y estudiantes, y entre la docencia y la investigación. En este trabajo nos interesa reflexionar sobre nuestra concepción sobre la enseñanza basada en la investigación (Griffiths 2004) y la necesidad inherente a esta concepción pedagógica de forjar una participación activa, sostenida y comprometida de parte de los estudiantes. Propondremos entonces pensar a los/as estudiantes como “productores de conocimiento” e investigadores en formación, presentando diferentes dispositivos pedagógicos que estamos ensayando en el seminario de investigación socio-educativa que dictamos para promover este tipo de “pedagogía de la participación” en el nivel universitario (Lambert, 2009).

---

<sup>1</sup> Docentes a cargo del Seminario “El nivel secundario desde una perspectiva sociológica e interpretativa” dictado en la carrera de Sociología desde el primer cuatrimestre de 2014.

En la primera parte analizaremos brevemente cómo entendemos la relación entre la docencia y la investigación, para luego retomar el argumento de Lambert (2009) acerca de la necesidad de promover una “pedagogía de la participación” que conciba y sitúe a los estudiantes como productores de conocimiento y activos protagonistas de su proceso de aprendizaje. En la segunda parte, presentaremos al seminario en el marco del cual hemos empezado a forjar estas reflexiones y finalmente, ofreceremos algunos ejemplos de lo que hemos dado en llamar “dispositivos pedagógicos” que se proponen fomentar el involucramiento de los/as estudiantes en su propio aprendizaje -mediante la adopción de variados roles, tales como integrante de un equipo de trabajo, colega que evalúa constructivamente el trabajo de sus compañeros/as, como trabajador de campo, y como escritor/a.

### **La relación docencia – investigación y la pedagogía de la participación**

Numerosas investigaciones internacionales han examinado el proceso de socialización profesional en distintas disciplinas dentro de las ciencias sociales. En Argentina, existe un creciente número de estudios que están prestando atención a los procesos de socialización profesional en variados campos disciplinarios (incluyendo el de la sociología). Desde perspectivas cuantitativas y cualitativas, y con variadas miradas teóricas, se ha prestado atención tanto al nivel de grado como al de postgrado. En nuestra carrera de Sociología de la UBA, hay una cantidad no desdeñable de estudios que han examinado aspectos de la socialización profesional y de la formación de grado en investigación.

Un aspecto central de los procesos de socialización profesional es el de la relación entre la investigación, la docencia y la apropiación de disposiciones, categorías, criterios clasificatorios y formas de hacer propias del quehacer investigativo en el campo de la sociología. En Argentina, es posible reconocer una emergente preocupación por problematizar cómo la práctica docente universitaria puede contribuir a forjar disposiciones, habilidades, y miradas propias del oficio del/a sociólogo/a. Así, en nuestro país, el debate sobre la relación entre docencia e investigación es incipiente pero con signos de fortalecimiento: se identificaron variadas ponencias sobre el tema en relación a la formación en investigación dentro de la carrera de Sociología de UBA (Di Virgilio et al. 2007, Freidin et al. 2009, Álvarez et al. 2014; Moreno et al 2014; De Sena, 2014, Jontef et al., 2014) y a 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 de Sociología locales (por ejemplo, en mesas sobre enseñanza de la Metodología en las Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata y de la Carrera de Sociología de UBA), la realización de congresos y jornadas de pedagogía universitaria (Congresos de Pedagogía y Docencia Universitaria de la UBA en 2009 y 2013), la

realización de las Primeras Jornadas de Posgrados de Metodología en la UNER, y estas Jornadas de Reflexión y Debate sobre Práctica Docente Universitaria.

A nivel internacional, hemos identificado investigaciones que están analizando cuáles son las conceptualizaciones sobre la relación entre investigación y docencia que operan en los diferentes contextos nacionales, disciplinares e institucionales. Brew (2003), por ejemplo, argumenta que es posible delinear dos modelos para entender estas concepciones. Por un lado, un modelo que 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 y que es llevada adelante por académicos/as e investigadores/as que conforman una comunidad con una cultura distintiva, diferente de la docente. 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 los procesos de enseñanza, cuya función consistiría en la transmisión de conocimiento. mientras los estudiantes se convierten en “receptores” de ese saber. Según la autora, en Inglaterra y Australia este modelo interpretativo ha sido dominante en las últimas décadas. Por otro lado, según Brew (2010), Healey (2005) y Jenkins *et al.* (2007a y b), es posible rastrear la emergencia de una nueva manera de entender de modo más dinámico e integrado las relaciones entre investigación y docencia a nivel de grado y postgrado, en simultáneo con el constante crecimiento de estudios que examinan cómo aprenden los estudiantes en distintas disciplinas, universidades y carreras. Estos cambios de los modelos interpretativos y de sus preocupaciones se vinculan con transformaciones económicas, culturales y sociales profundas que ponen en cuestión las maneras tradicionales de producir conocimiento y de formar a las futuras generaciones de académicos y profesionales. Las universidades, con sus formas de producir conocimiento y socializar a nuevas generaciones, están intentando – en grados variables de acuerdo al contexto- dar respuesta a estos nuevos desafíos. En ese marco, la “cultura de la problematización” [*culture of inquiry*] tanto de la docencia como la de la investigación está integrándose en ciertas instituciones y disciplinas (Brew 2003). Estos nuevos modelos interpretativos de las prácticas y perspectivas de los docentes e investigadores/as entienden que el conocimiento es construido y, a la vez, una práctica social que se despliega en contextos socio-políticos particulares. En cuanto a la enseñanza, estos nuevos enfoques la entienden como un proceso situado donde el foco se ubica en la producción de conocimiento, proceso donde los estudiantes adquieren protagonismo. Ejemplo de este segundo modelo de relación entre investigación y docencia es lo que muchos autores denominan “enseñanza y aprendizaje basados en evidencia” [*evidence-based teaching and learning*], donde el aprendizaje se funda en la resolución de problemas

[*problem-based learning*, o *inquiry based learning*] y los diseños curriculares se basan cada vez más en investigación. La introducción de actividades de investigación en las materias produce a la vez, un mayor involucramiento de los estudiantes, quienes deben asumir roles no tradicionales -tales como el de la evaluación de las producciones escritas de sus pares- que los distancian del lugar de “consumidores” de conocimiento producidos por otros (Brew 2010, Healey 2005, Jenkins *et al.* 2007a y 2007b, Rangachari 2010).

En esa línea los nuevos enfoques reconfiguran las relaciones entre los estudiantes, la investigación y la producción de conocimiento. Mientras el primer modelo suponía una separación clara entre práctica investigativa y enseñanza y promovía que la primera guiara a la segunda [*research-led teaching*], acercándole resultados de investigación que los docentes transmitían a estudiantes cuya relación con el conocimiento era de “pasividad” (Griffiths 2004); el segundo modelo considera una mayor imbricación de la docencia con la investigación, promoviendo prácticas de enseñanza donde los/as estudiantes participen de manera “activa”, a partir de la asunción de distintos roles en un proceso de investigación. Dentro de este último enfoque, Griffiths (2004) identifica dos estilos de enseñanza que pueden ser asociadas con esta última forma de conceptualizar la relación entre docencia e investigación. En primer lugar, identifica a la enseñanza orientada por la investigación [*research-oriented teaching*], donde los contenidos curriculares giran en torno al proceso de investigación y al conocimiento que éste produce y donde los estudiantes aprenden durante el proceso de investigación mientras que los docentes intentan promover un *ethos* investigativo en el proceso de enseñanza. En segundo término, caracteriza el estilo de docencia basada en investigación [*research-based teaching*], en donde los contenidos curriculares se organizan en torno a la realización de actividades fundadas en la problematización, indagación e investigación, y donde los estudiantes aprenden a partir de asumir de manera directa el rol de investigadores. En este segundo estilo, la división de roles entre docentes y estudiantes es minimizada, pues se trataría respectivamente investigadores formados y en formación.

Si bien los análisis hasta aquí descriptos corresponden a otras realidades nacionales, nos brindan herramientas para conceptualizar nuestra práctica docente. Así, consideramos que las perspectivas de enseñanza “orientadas” y “basadas en investigación” son muy fructíferas para promover una apropiación reflexiva y creativa de disposiciones, criterios y formas de interrogar al mundo social. Este tipo de concepción, supone reconocer el protagonismo de los/as estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Siguiendo a Lambert (2009), entender a los estudiantes como “productores” de conocimiento ayuda a complejizar la visión habitual sobre la relación fragmentada entre docencia e investigación y sobre la centralidad que pueden tener los estudiantes en su socialización profesional. Al constituirse como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, y no como meros

“espectadores”, se desarticulan las maneras jerárquicas y binarias de entender la relación docente-estudiante al enseñar; tal cual plantea Lambert (2009) siguiendo al enfoque de la pedagogía crítica. De esta manera, estaremos en mejores condiciones para superar las perspectivas “bancarias” de la educación <sup>2</sup>que desconocen o, al menos marginalizan, la centralidad del que está aprendiendo, de sus experiencias vitales y perspectivas, y no examina las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y sus consecuencias en la reproducción social. En línea con Lambert (2009), los/as estudiantes deben ser considerados como “productores de conocimiento”. Esta autora utiliza a Joseph Beuys, Walter Benjamin y a Jaques Rancière para problematizar la visión de los estudiantes como meros “consumidores” de conocimiento en las universidades inglesas. Así, compara al arte con la pedagogía y -recuperando a Benjamin- argumenta que el espectador puede ser un activo constructor del sentido de la obra teatral. El escultor, artista y *performer* Beuys le sirve a Lambert (2009) para argumentar que el arte es pedagogía y la pedagogía es arte, y que tanto docentes como estudiantes son creadores de sentidos y productores de conocimiento. Finalmente, Lambert retoma a Rancière para denunciar el riesgo de que los docentes se conviertan en creadores de ignorancia y, por tanto, productores y reproductores de jerarquías que los colocan como poseedores de conocimiento que el “otro” (los/as estudiantes, los “ignorantes”) no posee.

### **Dispositivos pedagógicos de nuestro Seminario para la promoción de la participación activa de los estudiantes**

En nuestro trabajo cotidiano (en línea con la tarea que realizan equipos de docentes en distintas materias en la carrera), intentamos adoptar la perspectiva de la “docencia basada en la investigación”, en donde los estudiantes aprenden asumiendo el rol de investigadores y los contenidos curriculares se organizan en torno a la realización de actividades fundadas en la problematización e indagación conjunta de ciertas cuestiones, minimizando así las distancias entre docentes y estudiantes.

El marco institucional y formativo en el que llevamos adelante nuestro seminario es la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El seminario de investigación “El nivel secundario desde una perspectiva sociológica e interpretativa” es optativo y en él pueden inscribirse únicamente estudiantes avanzados. Su objetivo general es lograr que los estudiantes se inicien en tareas inherentes al oficio del sociólogo, 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

---

<sup>2</sup> En ese punto, Lambert (2009) recupera la calificación de la educación de Paulo Freire que definía como “educación bancaria” a aquella donde los docentes depositaban el conocimiento en los estudiantes, cual si fueran receptáculos.

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). Es fundamentalmente ese segundo objetivo el que requiere de una participación activa, comprometida y sostenida de parte de los estudiantes.

La propuesta pedagógica asume que los estudiantes “toman las riendas” –junto a sus docentes- de un proyecto de investigación de desarrollo colectivo y paulatino durante el transcurso del cuatrimestre. Son ellos quienes, bajo la guía y supervisión docente, van avanzando en los diferentes pasos del proceso de investigación. La orientación y los lineamientos de trabajo planteados desde el Seminario se plasman en diez guías de trabajos prácticos (TPs) secuenciales con tareas para clase, pre y posclase (ver tabla 1) y en el monitoreo constante de las producciones y avances individuales y grupales de los estudiantes (antes, durante y después de cada clase, con ayuda de aplicaciones que permiten el trabajo colaborativo a distancia y en equipo, tales como las herramientas provistas por Google Drive). Es en base a estas devoluciones que los estudiantes van incorporando un hábito central para la profesión como es la práctica de reescritura, entendiendo que las sucesivas versiones de sus documentos de trabajo no son resultado de errores sino de procesos de reflexión individuales y colectivos que las enriquecen.

Como se desarrolló en el apartado anterior, la “docencia basada en investigación” sitúa en un lugar no tradicional al estudiante (al menos, para el contexto de nuestra carrera), y demanda su participación activa. El estudiante ya no se concibe como “receptor” de contenidos dictados por sus docentes y “recetas” de la bibliografía metodológica acerca de cómo llevar adelante una investigación, sino para poner en práctica sus habilidades y saberes para formular problemas y objetivos, planificar, justificar y desarrollar la estrategia metodológica definida para la investigación de cátedra (tanto en las tareas de campo como durante la codificación, análisis y escritura de los datos construidos).

La promoción de la formación del “estudiante como investigador” de este seminario sitúa, así, a los estudiantes de Sociología en el lugar de productores y evaluadores de la producción de sus compañeros. La revisión entre pares es una estrategia didáctica promotora de esta participación activa, que va inscribiendo a los jóvenes en un hábito cotidiano para quienes hacemos investigación sociológica, que rige hoy en día la publicación de resultados en revistas académicas.

**Tabla 1. Secuencias de guías de trabajos prácticos, objetivos pedagógicos y tareas promotoras de la “participación activa” de los estudiantes del Seminario.**

Número de TP	Nombre de la Guía	Objetivos Pedagógicos	Actividades y tareas solicitadas que implican participación activa de estudiantes
1	Fichado bibliográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercitar confección grupal de una ficha bibliográfica y comparación con otras sobre mismo texto.</li> <li>- Instalar compromiso: “Mi fichado será leído por otro compañero”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confeccionar un fichado y subirlo a Drive (preclase).</li> <li>- Leer críticamente una ficha de otro compañero sobre mismo texto fichado por cada estudiante (preclase).</li> <li>- Comparar (en clase) fichados sobre mismo texto.</li> </ul>
2	Matrices de sistematización bibliográfica	Sistematizar y grillar la bibliografía revisada y ejercitar lectura comparada de matriz de sistematización bibliográfica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir un comentario del fichado de un compañero y subirlo a Drive (preclase).</li> <li>- Proponer en grupo el problema de la investigación de cátedra (en clase)</li> <li>- Grillar un texto de lectura común en una matriz de sistematización bibliográfica (en clase).</li> <li>- Comparar los grillados de distintos grupos.</li> </ul>
3	Estado del arte y pregunta problema	Mapear antecedentes y elección de problema para la investigación de cátedra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir un documento grupal de análisis comparado de las investigaciones grilladas por todos los equipos en la matriz común y subir a Drive (preclase).</li> <li>- Presentar el documento analítico de la matriz (recibirá comentarios de otros equipos y del plantel docente durante la clase).</li> </ul>
4	Modelo para armar: antecedentes y enfoque conceptual	- Identificar elementos para construir el enfoque conceptual y antecedentes de la investigación de cátedra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir documento con bosquejo de mapa conceptual para investigación de cátedra y subir a Drive (preclase)</li> <li>- Presentación (en clase, en plenario) de su mapa conceptual, devolución de pares y docentes</li> <li>- Escribir un resumen de antecedentes y enfoque conceptual (posclase) para investigación de cátedra.</li> </ul>
5	El faro de la teoría para formulación de objetivos generales y específicos.	- Adquirir habilidades para la formulación de objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir documento grupal con objetivos general/es y específicos para investigación de cátedra y subir a Drive (preclase)</li> <li>- Presentar en plenario los objetivos de investigación definidos por su grupo (en clase)</li> <li>- Definir colectivamente los objetivos de investigación comunes a todos los grupos (en clase).</li> </ul>
6	La estrategia metodológica de investigación	- Proponer grupalmente una estrategia metodológica de la investigación de cátedra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir documento con estrategia metodológica propuesta por cada grupo y subir a Drive (preclase).</li> <li>- Presentar estrategia metodológica propuesta (en clase, en plenario).</li> <li>- Consensuar una estrategia metodológica común para la investigación de cátedra.</li> <li>- Redactar grupalmente (en base a devolución de pares y docentes en clase) la fundamentación de la estrategia metodológica común.</li> </ul>

(Continuación) **TABLA 1. Secuencia de Trabajos Prácticos y Objetivos pedagógicos**

7	La guía de entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborar grupalmente una guía de entrevistas</li><li>- Someterla a la crítica, evaluar otras guías y unificar una única guía de entrevista para el curso</li></ul>	<p>Se divide en dos clases</p> <p>CLASE 1.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborar y subir a Drive la guía de entrevistas para ejes temáticos asignados (preclase).</li><li>- Revisar y evaluar preguntas realizadas por otro grupo para los ejes temáticos asignados</li><li>- Proponer mejoras al instrumento y brindar devolución al grupo-autor (en clase).</li><li>- Escribir en grupo las preguntas definitivas para el eje temático asignado y subir a Drive (posclase).</li></ul> <p>Tarea individual posclase: 1er. contacto con potencial entrevistado/a.</p> <p>CLASE 2</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborar en plenario un instrumento común (guía de pautas de entrevista).</li><li>- Realizar entrevistas y transcripción (posclase).</li></ul>
8	Reflexión metodológica de la experiencia de campo y la transcripción	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reflexionar sobre la experiencia de campo, sobre su desempeño y el proceso de transcripción de la entrevista</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escribir documento grupal con reflexiones metodológicas y evaluación de instrumento (memo de entrevista) y subir a Drive (preclase).</li><li>- Completar individualmente una grilla de cobertura temática de su entrevista (en clase).</li></ul>
09	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> <ul style="list-style-type: none"><li>- Redactar un resumen grupal con el objetivo de una futura ponencia / Subir a Drive (preclase).</li><li>- Leer críticamente dos resúmenes de otros equipos (preclase).</li><li>- Realizar comentarios escritos al resumen de ponencia de otro grupo (devolución oral en clase).</li><li>- Elaborar una 1a. versión del manual de códigos (posclase).</li><li>- Codificar en papel dos entrevistas del grupo (posclase).</li><li>- Reformular el manual de códigos (posclase).</li></ul> <p>CLASE 2</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cerrar el manual de códigos para el objetivo específico de investigación del grupo (en clase-taller, trabajo grupal con docente).</li><li>- Codificar en papel las entrevistas (posclase).</li></ul>
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>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sistematizar datos en matriz o textos con fragmentos de entrevistas por categorías de su manual de códigos (preclase). Subir a Drive.</li><li>- Escribir un documento de análisis de una categoría central para su objetivo de investigación grupal (preclase).</li><li>- Presentar análisis grupal (pares y docentes harán devolución de la presentación de cada uno).</li></ul>

Sin duda, este tipo de participación –junto con la dinámica prevaleciente de trabajo en equipo<sup>3</sup> del Seminario- exige un segundo componente: el involucramiento responsable de los estudiantes con las tareas y tiempos requeridos. El compromiso es crucial para el desarrollo de esta propuesta pedagógica, dado que la concatenación de TPs es el esqueleto de la cursada, la cual exige un trabajo sostenido en el tiempo y acorde a los plazos preestablecidos. En varios de los TPs, un día determinado previo o posterior a la clase los estudiantes deben subir sus producciones a la plataforma de trabajo colaborativo donde reciben críticas, evaluaciones y sugerencias de los docentes así como comentarios y aportes de sus compañeros. Por ejemplo, uno de los TPs exige la lectura y crítica escrita de un resumen de una ponencia realizada por otro grupo de estudiantes, para hacer sugerencias sobre cómo mejorarla (véase título del TP 9 en la Tabla 1). En la última columna de la Tabla 1 se describe con precisión las tareas solicitadas en cada guía de TP que implican este tipo de participación activa de los estudiantes.

Las distintas tareas de aprendizaje y actividades de producción individual, grupal y colectiva incluidas en las consignas de los sucesivos TPs evidencia el repertorio de dispositivos pedagógicos del Seminario para la promoción de un aprendizaje activo, participativo, colaborativo y “basado en la investigación” propuesto para los sociólogos en formación en el tramo superior de la Carrera de Sociología de Sociología.

---

<sup>3</sup> El seminario fomenta la participación activa tanto a nivel individual como grupal. Muchas de las consignas y tareas solicitadas tienen como destinatarios a equipos de trabajo. El Seminario se organiza con tantos grupos de hasta cuatro alumnos sea posible armar en función de la matrícula.

## Bibliografía

- Álvarez, G.; Morales, N. y Ferrazzi, M. S. (2014): "Valoración de los aprendizajes adquiridos en el eje metodológico entre estudiantes avanzados de sociología de la UBA: una mirada multivariada", *Primera Jornada de los Posgrados en Metodología de la Investigación*, 5 y 6 de junio, Paraná, Entre Ríos.
- 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.
- De Sena, A. (2014). "¿De qué se trata investigar? Algunas miradas de los alumnos y las alumnas", *Primera Jornada de los Posgrados en Metodología de la Investigación*, 5 y 6 de junio, Paraná, Entre Ríos.
- 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.
- 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., M. Healey y Zetter R. (2007a). "Conceptual ways forward. Valuing the teaching-research nexus". 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., M. Healey y Zetter R. (2007b). "Valuing the teaching-research nexus". En Alan Jenkins, Jontef, E., López, G. y Fernández, P. (2014): "La profundización de la formación metodológica en el trayecto de grado", *Primera Jornada de los Posgrados en Metodología de la Investigación*, 5 y 6 de junio, Paraná, Entre Ríos.
- Knight, J. (2011). "Five Myths about Internationalization." *Internacional Higher Education* 62: 14-17.
- Lambert, C. (2009). Pedagogies of participation in higher education: a case for research-based learning, *Pedagogy, Culture & Society*, 17:3, 295-309.
- Moreno, M; Morales, N.; Katz, M. (2014): "Los desafíos al posgrado de metodología leídos desde el grado y a partir de la perspectiva de los estudiantes", *Primera Jornada de los Posgrados en Metodología de la Investigación*, 5 y 6 de junio, Paraná, Entre Ríos.
- Rangachari, P. K. (2010). "Teaching undergraduates the process of peer review: learning by doing." *Adv Physiol Educ* 34: 137-144.