

Escuela de Trabajo Social.
Programa de la Asignatura
“Metodología de la Investigación Social I”
Año 2016

Prof. Titular: Mgter Patricia Acevedo
Prof. Adjunta: María Teresa Bosio
Prof. Asistente: Esp. María José Franco

Fundamentación acerca de la asignatura en el campo profesional del trabajo social.

El presente programa se elabora tomando como referencia, en primer lugar a las definiciones del Plan de Estudios 2004 de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la ETS UNC, en las que se advierte la preocupación por contribuir a reubicar la dimensión de la investigación como constitutiva de la profesión de Trabajo Social.

En los objetivos generales y alcances del título está presente la importancia y el lugar central que adquieren en el ejercicio las habilidades, capacidades y formación en investigación social¹. En la estructura del plan de estudios, Metodología de la Investigación Social I reconoce una doble inscripción: en el Núcleo de Intervención Profesional y en el Área de Teoría del Conocimiento e Investigación Social. Ubicada en el núcleo, debe tenerse presente que las prácticas preprofesionales son fundamentalmente prácticas de indagación², en ese sentido esta asignatura deberá contribuir a tales procesos. Inscripta además en el Área Teoría del Conocimiento e Investigación Social, deberá tenerse en cuenta que verticalmente, es la primera asignatura del núcleo teórico-metodológico que debe proveer insumos y articulaciones hacia “Metodología de la investigación Social II” (tercer año), Planificación Estratégica (tercer año) y Epistemología de las Ciencias Sociales (quinto año).

Esta propuesta se nutre de lo acumulado en debates, producciones y definiciones de nuestra Federación de Unidades Académicas en Trabajo Social (FAUATS), la que desde su origen y con mayor énfasis en los últimos 10 años ha definido la investigación como aspecto constitutivo de la formación y el ejercicio, sus definiciones y orientaciones se encuentran sistematizadas en diversos documentos y textos. Asimismo, la organización que nos nuclea a nivel Latinoamericano (ALAEITS Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social) desde su refundación, en el año 2004 y luego de un debate profundo a nivel latinoamericano incluye en su nominación la enseñanza y la investigación con el mismo rango.

¹ En el término de su formación, el egresado de la Licenciatura en Trabajo Social, será un profesional con capacidades para investigar e intervenir en las problemáticas sociales que se manifiestan a nivel individual, familiar, grupal, comunitario e institucional, con conocimientos, habilidades y actitudes específicas. En la definición de los alcances del título se propone que los graduados en trabajo social puedan desarrollar líneas de investigación que contribuyan a la producción de conocimiento en Trabajo Social, la orientación del pensamiento y construcción de la disciplina, la discusión permanente y profundización sobre la especificidad y la teoría social; la producción de conocimiento teórico-metodológico para aportar a la intervención profesional en los diferentes campos de acción y la producción de conocimiento que posibilite la identificación de factores que inciden en la génesis y reproducción de las problemáticas sociales y posibles alternativas de modificación, superación y/o transformación.

² A través de las cuales se propone un acercamiento a la realidad social y a la realidad profesional; poniendo en debate dimensiones pre conceptuales, prejuicios y procesos de naturalización de lo social; iniciando al alumno en el reconocimiento y utilización de herramientas teóricas y metodológicas necesarias para el conocimiento de lo social desde procesos donde la tarea colectiva y el respeto por las diferentes lógicas y saberes constituyen criterios rectores.

Es por estas razones que ubicamos al trabajo social en una doble inscripción: como disciplina en el marco de las ciencias sociales y como profesión de intervención fundada. Desde la primera cuestión resulta ineludible que en su formación la investigación ocupe un lugar sustantivo y no instrumental y como profesión de intervención debe fundar la misma en recortes teóricos sobre los objetos que interviene. Una diversidad de referentes de nuestro campo se han referido a estas dos cuestiones; Marilda Yamamoto, señala que: *“La investigación de docentes y estudiantes, en el grado y posgrado, es un recurso indispensable para la comprensión de las múltiples formas de desigualdades sociales y de los procesos de exclusión de ellas consecuentes.”* Silvina Cavalieri afirma que *“si bien el Trabajo Social es una profesión en la que históricamente ha predominado la dimensión interventiva, esto no lo exime de la tarea de conocer y explicar la dinámica social, tarea que nos posibilita proponer alternativas de intervención en los procesos sociales. Es decir, los procesos históricos requieren de una permanente actitud investigativa que apunte a reconocer sus expresiones concretas y que contribuya a formular viables propuestas de trabajo, que impulsen la consecución de los cambios que se pretenden;* Estela Grassi sostiene que *“... la investigación necesariamente debe estar implicada en el campo del trabajo social, como constitutiva de su práctica”*. Nora Aquin plantea tres premisas en relación a la cuestión que venimos señalando e indica que *“trabajo social, en tanto profesión interviene en la producción de conocimiento, en los procesos de reproducción de sus cuadros a través de la docencia y en la transformación de situaciones de la vida cotidiana de los sectores subalternos a través de la prestación de servicios. Sostiene que Trabajo Social se encuentra en condiciones de superar la posición binaria entre conocer y actuar para poder pensarse a sí mismo como intérprete – desde un lugar teórico que es también político-y como experto comprometido con la realidad”*

La investigación en ciencias sociales es un campo de indagación teórica, metodológica y empírica fundamental para quienes nos desempeñamos en el campo de las ciencias sociales. Nuestro desafío como docentes de esta asignatura es que los estudiantes comprendan la investigación no como una serie de pasos rígidos y secuenciales sino como un proceso dialéctico de toma de decisiones en el que se involucran diferentes dimensiones del proceso tales como: la construcción del problema, que implica ubicarnos en un campo disciplinar, posicionarnos desde un abordaje teórico que nos permita saber desde donde miramos ese objeto y la aproximación a un campo empírico donde los sujetos nos interpelan con sus significados e interpretaciones construidas en un contexto en el cual desarrollan sus prácticas cotidianas.

La profesión del trabajo social no puede prescindir de la investigación para desarrollar sus procesos de intervención. Investigar implica poder analizar los contextos, los procesos, y los sujetos en ellos involucrados, que portan necesidades y plantean demandas, a partir de perspectivas teóricas ligadas al campo de las ciencias sociales.

Articulaciones de la “Metodología de la Investigación Social I” en la propuesta curricular de formación en la Licenciatura de Trabajo Social.

De acuerdo a los planteamientos de la Reforma del Plan de Estudios, Metodología de la Investigación Social I es una materia anual, ligada fuertemente a las cuestiones que los estudiantes se estarán planteando en el área troncal (y en otros núcleos teóricos a nivel horizontal).

El objetivo de este espacio curricular es incentivar a los estudiantes a aprehender e internalizar el significado de la práctica de investigación científica como actitud fundamental para el conocimiento de la realidad social y su intervención en la misma. Este

objetivo supone una estrategia de trabajo compleja, gradual y sistemática. En este sentido será fundamental que los estudiantes logren incorporar paulatinamente la capacidad de formular temas de investigación vinculados con los problemas sociales que estén estudiando en las diferentes asignaturas y espacios de práctica. Las cuestiones brevemente desarrolladas, configuran los fundamentos y otorgan un marco general desde el cual se elabora el presente programa cuyos objetivos son:

Objetivos Generales

Contribuir a que los estudiantes

Asuman la investigación como actitud fundamental para el conocimiento de la realidad social y su intervención en la misma

Incorporen la investigación como un proceso dialéctico de toma de decisiones.

Tengan una aproximación ordenada y sistemática a la cuestión del conocimiento y a las teorías, temáticas y problemáticas de la investigación social, a fin de que comiencen a analizar y aprehender las habilidades teórico-prácticas que son necesarias para el futuro ejercicio de la investigación científica en el campo de las ciencias sociales

Objetivos Específicos:

Contribuir a que los estudiantes

Reconozcan las principales teorías y posiciones conceptuales que relacionan la problemática del conocimiento y la investigación social, con el campo de las necesidades sociales y los conflictos ideológicos.

Accedan a un primer acercamiento de los diferentes modos de proceder en la práctica específica de la investigación, reconociendo su lenguaje conceptual y herramientas teórico-prácticas que conforman sus estrategias de trabajo.

Distingan entre problemas sociales y problemas de investigación.

Asuman la investigación como dimensión constitutiva en el campo profesional del Trabajo Social.

Propuesta pedagógica y metodología de trabajo en el aula.

La metodología de enseñanza-aprendizaje de la materia combina exposiciones teóricas y actividades prácticas presenciales y no presenciales en el aula virtual, que permitan al estudiante realizar procesos de transferencia de los contenidos al análisis de contextos y procesos propios del campo de las ciencias sociales. La tarea de las docentes a cargo del espacio focaliza más específicamente la exposición de las temáticas globales que el programa contiene y que son combinadas con trabajos grupales orientados por guías de análisis que permiten intercambios específicos entre los docentes y estudiantes. La articulación entre las presentaciones por parte de las docentes y los prácticos en la materia se ha pensado de tal forma que los alumnos deban *investigar* grupalmente temáticas que profundizan los desarrollos de los contenidos programáticos, y posteriormente tengan que volcarlos en pequeñas producciones escritas.

Durante el año académico se realizan tres prácticos evaluables, de los cuales el estudiante deberá aprobar dos. Asimismo, se llevan a cabo otras actividades pedagógicas tales como lectura de artículos de diarios, artículos de investigación, documentos audiovisuales que permitan generar procesos de transferencia de los ejes teóricos para una mejor comprensión de *habilidades* propias del proceso de investigación.

CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA

Primera unidad: Fundamentos y debates en torno a la producción de conocimiento en ciencias sociales y en el trabajo social.

1. La investigación social en Argentina. El trabajo social como intervención fundada- El desarrollo de la investigación en la historia del trabajo social La investigación en trabajo social.
2. La problemática general del conocimiento humano. Conocimiento cotidiano Saberes populares y Conocimiento científico. Clasificación de las ciencias.
3. Conocimiento y poder. Aproximación al debate ideología y construcción de conocimiento

Bibliografía:

Acevedo, P., (2006) “Investigación e intervención en Trabajo Social: revisando supuestos e identificando nuevos escenarios, en Reconstruyendo lo social: prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social, Espacio Editorial, Bs. Aires cap. 2.

Díaz, E. y Héler, M., (1987) El conocimiento científico: hacia una visión crítica de las ciencias, Edit. Eudeba, Bs. Aires 1987. Cap. I, apartados 1,4, 8 y 10

Grimson, A. (2011) “¿Sirven para algo las ciencias sociales?” En Revista Conciencia Social, Nueva Época, año XI octubre. Espacio editorial- Escuela de Trabajo Social UNC.

Maduro, O. Mapas para la fiesta: reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento, Ed. Centro Nueva Tierra, Bs. Aires 1992; tercera parte, “Opresión, liberación y conocimiento”, p. 67-92

Segunda Unidad: Los paradigmas: teoría y métodos. La perspectiva crítica y Decolonial del saber en Cs.Sociales-

1. La modernidad y sus modos de pensar y producir el conocimiento científico. Las ciencias naturales como modelo. La cuestión de los “paradigmas” científicos. Crítica desde las ciencias sociales. El problema de la objetividad.
2. El conocimiento social en A. Latina Construcción de conocimiento-pensamiento postcolonial-diversos modos de conocimiento.
3. Propuestas contemporáneas. Críticas al saber “colonizado” y el eurocentrismo: [La perspectiva de Boaventura de Souza Santos.

Bibliografía

Chalmers, A. (1987) Qué es esa cosa llamada ciencia, ed. Siglo XXI, Bs. Aires p. 127-141.

Díaz, E. Y Héler, M. (1987) El conocimiento científico, hacia.....”, ed. Cit., Cap. 4, apartados 1 y 2; Cap. 5, apartados 1 y 2.

De Sousa Santos, Boaventura. (2006) Renovar la teoría crítica y reinventar la Emancipación social, Ed. CLACSO Libros, Bs. Aires.

Yuni, J., y Urbano, C. (2005) Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica, investigación acción. Ed. Brujas, Córdoba (3ª.edic.). Caps. 2 y 3.

Vásquez Arenas, G. (2014) Ciencias sociales en clave decolonial en Esperanza Gómez, H et al Diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Social y el Trabajo Social, Pulso y Letra, Colombia (Pp. 45 a 59).

Tercera Unidad: El proceso de investigación: tensiones y decisiones.

1. La propuesta inicial de una investigación. El proceso articulador de la pregunta-problema, el marco conceptual, los objetivos y su determinación estratégica.
2. La estrategia teórico-metodológica
3. El diseño de la investigación como articulación de decisiones teórico-metodológicas. Tipos de diseños y su relación con los interrogantes y objetivos.

Bibliografía

Achilli, E. (2005) Investigación en Antropología social. UNR, Rosario. Cap. 3.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle P., Elbert, R. (2005) Manual de Metodología. Colección Campus Virtual CLACSO, Bs. As. Cap. I y apéndice capítulo III (pp. 161-171)

Wainerman, C. y Sautu, R. (1997) La trastienda de la investigación - Editorial de Belgrano - Bs. As., Caps. 1

Cuarta Unidad: Los métodos cualitativos-la investigación acción participativa

1. Los abordajes cualitativos en la investigación social. Perspectiva histórica de este tipo de estudios. Aproximación a diversas estrategias en la investigación cualitativa.
2. Modos de integración de los enfoques cualitativos y cuantitativos. La discusión acerca de la triangulación y sus diversas modalidades.
3. Recuperando la investigación acción como un modo de investigar e intervenir desde el trabajo social - La relación sujeto-objeto y la construcción colectiva del conocimiento.

Bibliografía

Andreoni, A. Martini, A. Bosio, M. 2001 La investigación en el aula. Un camino hacia la profesionalización docente. Comunicarte editorial. Córdoba

Parisi, A. (2009) “Algunas reflexiones epistemológicas acerca de las ciencias sociales y la investigación cualitativa” En Merlino, A. (Coord.) Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas problemas y aplicaciones. Cengage Learning, Bs. As. Cap. 1

Taylor, S.J., y Bogdan, R., (1982) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Ed. Paidós, Bs. As. Cap. 1.

Mata, M. (1981) “La investigación asociada a la Educación Popular” en Revista Cultura Popular, 2. Septiembre. Colombia (Pp. 114-122)

Torres Carrillo, Alfonso (2015) La investigación acción participativa : entre las ciencias sociales y la educación popular en Revista La piragua N 41 Noviembre 2015 Revista Latinoamericana y Caribeña de educación y política. Pag 11 a 21

Referencias de autores

Unidad I

Acevedo Mariana Patricia,(1960) argentina, Lic. en Trabajo Social, Mgter. En Ciencias Sociales-Orientación en Investigación social. Docente e investigadora de la ETS UNC fue secretaria Académica y Directora de la misma entre 2001 y 2013.Sus temas de indagación con estudios de juventud, trabajo comunitario-territorial, formación profesional del trabajo social.

Grimson Alejandro (1968) argentino es Doctor en Antropología (Universidad de Brasilia) e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dictó cursos y conferencias en universidades de México, Brasil, Estados Unidos y otros países. Entre sus principales libros se encuentran: La nación en sus límites, Relatos de la indiferencia y la igualdad, y Pasiones nacionales (como compilador)

Maduro, Otto (1945-2013) profesor del Cristianismo Mundial, se retiró después de enseñar en la Universidad Teológica de Drew en la ciudad de Madison, estado de Nueva Jersey, Estados Unidos desde 1992. Fué un filósofo y sociólogo venezolano de la religión cuya brillantez y pasión indeleble han tocado a muchos de nosotros en la academia y la iglesia de todas partes del mundo, particularmente en las Américas

Ester Diaz, Argentina, Dra. en Filosofía por la Facultad de Filosofía de la Universidad de Bs. Aires. Prof. Titular de la asignatura Introducción al pensamiento científico y de Metodología de la Investigación de la Universidad de Lanús hasta el 2014. Docente de posgrado de numerosas universidades argentinas.

Mario Heller: (1950-2010) argentino. Doctor en filosofía por la UBA, profesor titular regular de la misma universidad e Investigador Adjunto de carrera del CONICET. Ha publicado cuatro libros y más de 40 artículos en distintas publicaciones académicas. Dirigió un proyecto "La producción de conocimiento en el Trabajo Social, con lugar en el Instituto Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales de la UBA), además de dirigir tesis de maestría y doctorado. Ha dictado conferencias en el país y en el exterior y participado en congresos nacionales e internacionales. Su ámbito de especialización es la Filosofía Social, la Ética y la Filosofía de la Ciencia.

Unidad II

Alan Francis Chalmers, inglés, nació en 1939, es un [físico](#), [profesor](#), [escritor](#) y [filósofo de la ciencia británico](#). Es principalmente conocido por su libro *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, que ha sido utilizado como guía básica sobre epistemología. En la actualidad es docente de la Universidad de Sidney Australia.

Boaventura de Sousa Santos ([Coímbra](#), [Portugal](#), [1940](#)) es doctor en [Sociología del derecho](#) por la [Universidad de Yale](#) y profesor catedrático de Sociología en la [Universidad de Coímbra](#).¹ Es director del Centro de Estudios Sociales y del Centro de Documentación 25 de Abril de esa misma universidad. Se lo considera uno de los principales intelectuales en el área de ciencias sociales, con reconocimiento internacional, con especial popularidad en Brasil, principalmente, después de su participación en varias ediciones del Foro Social Mundial en Porto Alegre. Es uno de los académicos e investigadores más importantes en el área de las sociología jurídica a nivel mundial.

Claudio Urbano es Argentino, [Dr. en Ciencias Humanas](#). [Master en Psicogerontología](#). [Especialista en Metodología de la Investigación y en Psicogerontología](#). [Psicólogo Clínico](#). [Investigador del CONICET](#).

Jose a. Juni, Argentino. Dr. En Filosofía de las Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Titular de la asignatura Metodología de la investigación de la Universidad Nacional de Catamarca. Investigador del Conicet.

Gerardo Vásquez Arenas: Docente-investigador de la Universidad de Antioquia, Colombia. Investigador del Grupo Cultura, Política y Desarrollo Social. Magister en Estudios Internacionales de Paz y Desarrollo de la Universidad Jaime I de Castellón, España y

Candidato a Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador

Unidad III.

Elena Achilli, Argentina, Antropóloga, Dra. En educación, docente titular de la Universidad Nacional de Rosario. Ha dictado cursos de Metodología de la Investigación y Talleres de Tesis de Postgrado en numerosas universidades del país.

Ruth Sautu: Argentina PhD. (Economics) Sociology, University of London. Profesora Emérita, Titular Regular de Metodología de la Investigación e Investigadora de la UBA. Premio Bernardo Houssay a la Trayectoria en Investigación en Ciencias Sociales. Miembro de la Academia Nacional de Educación. Ha dictado cursos de Metodología de la Investigación y Talleres de Tesis de Postgrado en numerosas universidades del país y del exterior. Tiene una extensa labor en la gestión académica y en la gestión de la producción editorial.

Catalina Wainerman, Argentina, es profesora plenaria en la Escuela de Educación y Directora del Programa de Doctorado en Educación. Es Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Magister y Doctora en Sociología por la Cornell University. Ha sido investigadora del Instituto Torcuato Di Tella, co-fundadora, investigadora y directora del Centro de Estudios de Población (CENEP); investigadora principal del CONICET,

Unidad IV

Andreoni, A. Martini, A. Bosio, M. 2001 La investigación en el aula. Un camino hacia la profesionalización docente. Comunicarte editorial. Córdoba Docentes e investigadoras de la UNC , Bosio docente e investigadora de la ETS Lic. en Cs. De la Educación por la UNC Magister of Science en Educación (Area Trabajo-Educación). "Expansão e Melhoramento da Educação Agrotécnica de Nivel Medio a través do financiamento de organismos internacionais -o caso do Projeto EMETA em Córdoba, Argentina". Universidad Federal Fluminense de Río de Janeiro, Brasil,

Parisi, Alberto argentino, Lic. en filosofía, fue director de la maestría en ciencias sociales de la ETS UNC, fue profesor titular de metodológica de la investigación social I de la misma escuela Investigador Categoría I, autor de diversa publicaciones en Argentina y otros países de América latina. Docente de posgrado de diversas unidades académicas del país .produce en torno al paradigma crítico de cientificidad, decolonialidad de los saberes.

Mata, Maria Cristina -Argentina (1946). Licenciada en Literaturas Modernas Ha sido directora de ECI, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UNC . Se ha desempeñado como investigadora en el Centro de Teleducación de la Universidad Católica de Lima (Perú), y el Programa de Comunicación Popular de CELADEC (Lima, Perú); ha formado parte del Equipo de Investigación de la Secretaría Ejecutiva de ALER (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica) Ejerció la docencia universitaria tanto en el campo comunicacional como en lo referente a Teoría y Metodología de la investigación.

Torres Carrillo, Alfonso Educador Popular e investigador social colombiano. Doctor en Estudios latinoamericanos en la UNAM México .sus campos de interés y producción intelectual con la educación popular, los movimientos sociales y la investigación participativa. Es miembro del comité editorial de la Revista de la CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe) La Piragua.

BIBLIOGRAFIA GENERAL y de consulta

- Aquín, N. (comp.), (2006) Reconstruyendo lo social: prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social, Espacio Editorial, Bs. Aires
- Bourdieu, P., et al (1980) El oficio de sociólogo, ed. Siglo XXI. México
- Chalmers, A.,(1987) Qué es esa cosa llamada ciencia. Siglo XXI México
- De Souza Minayo, M. C. (coord..) (2003) Investigación social: teoría, método y creatividad, Lugar Editorial. Bs. As
- De Souza Minayo, M. C. (2004) El desafío del conocimiento: investigación cualitativa en salud, Lugar Editorial Bs. As
- Díaz, E. Y Héler, M., (1987) El conocimiento científico: hacia una visión crítica de la ciencia, Ed. EUDEBA. Bs. As
- Guiber, Nair T., (edit.), (1996) Ciencia, un camino entre continuidades y rupturas Ed. Biblos, Bs. As
- Kuhn, T.S., La estructura de las revoluciones científicas, ed. FCE México DF.
- Ladriere, Jean (1977) El reto de la racionalidad. ed. Sígueme. Salamanca.
- Lander, E. (2011) La colonialidad saber: eurocentrismo y ciencias sociales. La perspectiva Latinoamericana. Ed Ciccus - CLACSO. Bs. As.
- Levy Leblond, J.; Jaubert, A., (1980) (Auto)crítica de la ciencia, DF, ed. Nueva Imagen. México
- Maduro, O. (1992) Mapas para la fiesta: reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento, ed. Nueva Tierra. Bs. As.
- Maidana, V. (1997) La importancia de la investigación en Trabajo Social”, en revista *Escenarios*, año 1, núm. 2, UNLP.
- Malacalza, S. (1997) “Aproximación al problema metodológico desde la perspectiva del Trabajo Social”, en revista *Escenarios*, año 1, núm. 1, UNLP.
- Matus Sepúlveda, T. (1999) Propuestas contemporáneas en Trabajo Social, Espacio Editorial. Bs. As.
- Parisi, A. (2009) “Algunas reflexiones epistemológicas acerca de las ciencias sociales y la investigación cualitativa” En Merlino, A. (Coord.) Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas problemas y aplicaciones. Cengage Learning, Bs. As. Cap. 1
- Pérez Tamayo, R. (1993) ¿Existe el método científico?. FCE. México DF.
- Piaget, J., y otros (1972) Epistemología de las ciencias humanas, (tomo 6), ed. Proteo. Bs. Aires
- Popper, K., (1985) La lógica de la investigación científica, ed. Tecnos. Madrid,
- Quivy, R. Y Campenhoudt, L., (1998) Manual de investigación en ciencias sociales, México DF, Ed. Limusa
- Vasilachis de Gialdino, Forni, Floreal y otros: I., (1992) Métodos cualitativos, Cedral. Bs. As.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa, Edit. Gedisa. Barcelona.
- Wainerman, C. y Sautú, R., (2002) La trastienda de la investigación, Ed. De Belgrano. Bs. As.**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION SOCIAL I

**CRONOGRAMA Y
GUÍAS DE TRABAJO Y MATERIALES DE DISCUSION PARA EL AULA**

AÑO 2016

ELABORADO POR LAS PROFESORAS:

**ADJUNTA: MGTER. MARIA TERESA BOSIO.
E- mail: mariateresa.bosio@gmail.com**

**ASISTENTE: ESP. MARIA JOSE FRANCO.
E- mail: mariajosefranco2010@gmail.com**

AULA VIRTUAL: ACCESO DESDE LA WEB DE LA ETS

www.ets.unc.edu.ar

Ingresar con

usuario: DNI

Clave: DNI

FUNDAMENTACION DE LA PROPUESTA DE PRACTICOS

Esta propuesta de guías y materiales de trabajos prácticos para el aula se plantea en el marco de los objetivos de la materia Metodología de la Investigación Social I tendientes a que los estudiantes puedan aproximarse a la cuestión del conocimiento y la investigación social y a desarrollar competencias reflexivas y de práctica de la investigación científica, como actitudes fundamentales para el conocimiento e intervención en la realidad social.

Desde este lugar, la instancia de trabajo práctico se propone como un momento de reflexión, reapropiación y problematización del contenido desarrollado en la materia a partir de situaciones concretas que involucra la práctica de investigación.

Decimos “reapropiación”, en tanto pretendemos que estos espacios no promuevan la mera aplicación instrumental de un contenido teórico al análisis de una situación práctica. Más bien apostamos a que estos encuentros puedan constituirse, por un lado, en verdaderos espacios de socialización, debate y construcción de conocimiento a partir del intercambio recíproco en torno a los núcleos conceptuales propuestos desde la materia. Por otro lado, pretendemos que la instancia del práctico pueda aportar al desarrollo de algunas competencias en la práctica de investigación, específicamente, en lo que concierne a la construcción de una problemática de investigación.

En el cuadernillo se incluyen las actividades para cada clase y unidad. Como observarán las unidades comienzan con un guía para facilitar la lectura comprensiva de parte de la bibliografía de la materia. Se trata de algunas preguntas orientadoras para identificar los contenidos centrales y que debe ser respondida por los estudiantes en sus hogares y traída a modo de insumo de trabajo para cada clase teórico - práctica. Asimismo, encontrarán consignas para trabajar en clase. Las mismas, presuponen la lectura previa por parte de los estudiantes de los textos que se incluyen en cada caso y de la bibliografía mencionada como necesaria para contestar las preguntas.

Les sugerimos que hagan uso de los **horarios de consulta** y **el aula virtual** disponible para trabajar las guías de preguntas teóricas de cada unidad, las dudas y consultas relativas a las actividades entregadas y a la bibliografía general de la materia. Los días y horarios serán oportunamente comunicados por el equipo docente en clase.

Objetivos:

- Comprender a la producción de conocimiento científico - en particular - y al conocimiento humano - en general - como procesos que están condicionados y atravesados por el contexto histórico, económico, político y cultural del hacer humano.
- Reconocer los momentos o fases de un proceso de investigación y sus dimensiones en función de la lectura y análisis de artículos, informes u otras producciones científicas.
- Diferenciar perspectivas de investigación social según sea el modo de operar de cada una de ellas, de construir los objetos de conocimiento, de los instrumentos que utilizan, entre otros.
- Construir una problemática de investigación vinculada al campo del trabajo social, indagando antecedentes teóricos y de investigación referidos a la temática.

PARA REALIZAR LAS ACTIVIDADES PLANTEADAS EN EL CUADERNILLO ES SUMAMENTE IMPORTANTE TENER COMO REFERENCIA LAS CLASES TEORICAS Y EL MATERIAL BIBLIOGRAFICO QUE ACOMPAÑA CADA UNIDAD.

CRONOGRAMA DE PRACTICOS EVALUABLES 2016

Les recordamos que a lo largo del año tienen tres prácticos evaluables de los que tienen que aprobar dos para estar en condiciones de regularizar la materia. A continuación consignamos las fechas:

01/06/2016: Primer Práctico Evaluable

07/09/2016: Entrega Segundo Práctico Evaluable

12/10/2016: Tercer Práctico Evaluable

UNIDAD I. Fundamentos y debates en torno a la producción de conocimiento en ciencias sociales y en el trabajo social.

La investigación social en Argentina. El trabajo social como intervención fundada- El desarrollo de la investigación en la historia del trabajo social La investigación en trabajo social.

La problemática general del conocimiento humano. Conocimiento cotidiano, saberes populares y conocimiento científico. Clasificación de las ciencias.

Conocimiento y poder. Aproximación al debate ideología y construcción de conocimiento

Guía de estudios de los materiales teóricos:

Es fundamental para resolver las consignas prácticas referidas a esta unidad que realicen una lectura comprensiva de los textos recomendados por la asignatura. Estas son algunas preguntas orientadoras para identificar los contenidos centrales y comparar la información que los autores trabajan en relación al proceso de investigación en las ciencias sociales. Les sugerimos que, luego de una primera lectura, extraigan ideas principales del autor e identifiquen palabras o contenidos que les resultan incomprensibles para que puedan evacuar sus dudas en clase, con los/as docentes, con sus compañeros/as y/o buscando material al respecto.

1. En el artículo de **Grimson, A.** “¿Sirven para algo las ciencias sociales?”, el autor se propone invertir la pregunta del título para pasar a preguntarse si deberían servir las ciencias sociales, qué significa servir y a quién y para qué le sirven. Les proponemos que:

1.a - Lean todo el artículo intentando tener como guías las mencionadas preguntas.

1.b - Identifiquen las definiciones instrumentales de las ciencias sociales vigentes: los tecnólogos y los productivistas.

1.c - Respondan las siguientes preguntas:

¿Es posible pensar en la autonomía de las ciencias sociales de la política, las relaciones de poder y el posicionamiento de los investigadores?

¿Cual/es la postura del autor en relación a los potenciales aportes de las ciencias sociales al desarrollo de un país más justo y equitativo? Para responder a esta pregunta tengan presente los siguientes apartados: “¿Cómo revertir la desigualdad sin comprender sus causas?” y “¿Cómo tomar decisiones sobre pobreza, desempleo, discriminación, sin contar con datos?”

¿Por qué el autor afirma que las ciencias sociales tienen responsabilidad (directa o indirecta) en las políticas públicas? ¿Cuál es su propuesta en tal sentido?

2.- A partir de la lectura del texto de **Acevedo, P.**, “**Investigación e intervención en Trabajo Social.**”, respondan las siguientes preguntas:

2.a.- Justifique por qué, según P. Acevedo la investigación social no es una dimensión subsidiaria (o secundaria) del Trabajo Social.

2.b.- En el texto de Acevedo se realiza una referencia a la historia del Trabajo Social como Profesión. Caracterice estos momentos y como se entendía la relación con la producción de conocimientos en cada uno de estos contextos.

2.c.- Enumere los aportes de Acevedo en relación a las propuestas de articulación entre investigación e intervención en Trabajo Social.

3. Luego de la lectura del texto de **Díaz, E. y Héler, M.**, “**El conocimiento científico: hacia una visión crítica de las ciencias**”, responda las siguientes preguntas:

3. a - Enuncie cuál es el contexto histórico de emergencia del conocimiento científico y cuál es el impacto de la ciencia en nuestra sociedad contemporánea.

3. b – ¿Cómo definen y caracterizan los autores al conocimiento científico y cuál es su relación con la tecnología? Imaginen ejemplos.

4. Lea el texto de **Maduro, O. “Mapas para la fiesta: reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento”** y responda a las siguientes preguntas:

4.a - En el texto de Otto Maduro, se establecen una serie de relaciones entre el conocimiento y el poder. ¿Cuáles son estas relaciones?

4.b - Explique a qué se refiere el autor con la necesidad de “ampliar nuestros criterios de verdad” Fundamente.

ACTIVIDAD 1

Presentación de la cátedra, de los estudiantes y de la materia. Acuerdos de trabajo.

Tema: Trabajo Social, investigación, intervención.

Consignas:

En grupos de cuatro integrantes, responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entienden por conocimiento? ¿Qué formas puede asumir? ¿Qué relación encuentran entre conocer y actuar?

2. ¿Qué entienden por investigación y qué por intervención? ¿Qué relación es posible establecer entre ambas?

3. A partir de la experiencia y del conocimiento producido en el primer año de la carrera ¿cómo definen al Trabajo Social?

4. ¿Qué relación encuentran entre investigación, intervención y trabajo social?

ACTIVIDAD 2

Tema: La investigación social en Argentina.

1.-Observar el documental “La noche de los bastones largos” producido por la Universidad Nacional de San Martín. Disponible en: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=100389 (acceso el 27/02/2015). Duración: 28 minutos

El documental construye como eje del relato los trágicos hechos ocurridos el 29 de julio de 1966 –conocidos como La Noche de los Bastones Largos – cuando el gobierno de facto conducido por el Gral. Juan Carlos Onganía intervino brutalmente la Universidad. La dictadura se presenta como un quiebre en la universidad y en los modos de producción de ciencia y tecnología del país.

2.-A partir de la observación del documental, responder:

2.a.-¿Qué transformaciones se producen en la investigación, la ciencia y la tecnología en la década del 50 y hasta antes del golpe Militar? ¿Qué características asumen los centros de investigación, la universidad y sus funciones de docencia, extensión e investigación?

2.b.- ¿A qué se denomina “La Noche de los Bastones Largos”? ¿Qué impacto o significado consideran Uds. que tuvo para la universidad y para la producción de ciencia y tecnología en el país?

3.-A partir de la lectura del texto de Grimson “¿Sirven para algo las ciencias sociales?” responder:

3.a- ¿Cómo caracteriza el autor el contexto social, científico y político actual? ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran con otros períodos?

3.b- ¿Cómo responde el autor a la pregunta del título del artículo?

ACTIVIDAD 3

Tema: La problemática general del conocimiento humano. Conocimiento cotidiano.

Consignas:

1.- Mirar el programa “Mentira a Verdad- El conocimiento II” del Canal Encuentro. Disponible en: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=108941 (acceso el 29/02/2016). Duración: 30 minutos

Sinopsis del programa:

“Existen diferentes doctrinas filosóficas que explican la relación entre el ser humano y el conocimiento. Junto con Darío Sztajnszrajber, nos acercamos al empirismo, al racionalismo, a la teoría de Heidegger y a las de otros pensadores. Una trama para pensar las clásicas formas de aproximarnos al saber y las apuestas contemporáneas.” Canal Encuentro, Argentina.

2. - En grupos responder las siguientes consignas. Luego se pondrán en común las respuestas:
- 2.a. ¿Qué ideas en relación a la producción de conocimiento rescatan de este programa?
 - 2.b. ¿Qué perspectivas sobre el conocimiento se trabajan en el programa y qué autores encarnan esas ideas?
 - 2.c. ¿Cómo se produce y cómo se valida el conocimiento según esas perspectivas?
 - 2.d. ¿A qué se llama tecno ciencia?
 - 2.e. ¿Qué relación establece el corto entre conocimiento y poder? ¿
 - 2.f. ¿Para qué consideran que sirve debatir sobre los modos de producción de conocimiento en el campo del trabajo social?

ACTIVIDAD 4

Tema: Saberes populares y conocimiento científico. Conocimiento y poder. Aproximación al debate ideología y construcción de conocimiento.

Esta actividad práctica consta de dos instancias. La primera requiere de la asistencia y/o escucha por parte de los estudiantes de la conferencia de Boaventura de Souza Santos en ocasión de recibir el título Honoris Causa por parte de la Universidad Nacional de Córdoba.

Durante la escucha de la conferencia, sugerimos tomar nota de los ejes más importantes, atendiendo al cuestionario con que se trabajará en la otra instancia del práctico

La segunda instancia de la clase tendrá lugar en el horario y lugar habitual de desarrollo de las clases prácticas. El cuestionario para trabajar en grupos se entregará en la clase teórico – práctica previa a esta disertación.

¿Quién es Boaventura de Sousa Santos?

Boaventura de Sousa Santos ([Coímbra, Portugal, 15 de noviembre de 1940](#)) es doctor en [Sociología del derecho](#) por la [Universidad de Yale](#) y profesor catedrático de Sociología en la [Universidad de Coímbra](#). Es director del Centro de Estudios Sociales y del [Centro de Documentación 25 de Abril](#) de esa misma universidad; además, profesor distinguido del [Institute for Legal Studies](#) de la [Universidad de Wisconsin-Madison](#).

Como investigador e intelectual comprometido con la transformación social, al tiempo que enfatiza la necesidad de que los científicos sociales revisemos los legados de la “racionalidad occidental” para “renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social”, de Sousa Santos viene participando de sucesivas ediciones del [Foro Social Mundial](#) y de distintos espacios de encuentro organizados por movimientos sociales del Sur del planeta.

En esta materia, volveremos a retomar los aportes del autor en la unidad 2 del programa, a partir de su libro “Renovar la teoría crítica y reinventar la Emancipación social” (ver Programa de la Materia).

ACTIVIDAD 5

Tema: Saberes populares y Conocimiento científico.

Consignas:

- 1.- Lean el artículo de Vanesa Gardner sobre los cuidados de parto en mujeres campesinas y respondan las siguientes preguntas:
- 2-. ¿Cuál es el tema que la autora quiere indagar?
- 3-. ¿Cuáles son los motivos por los cuales quiere trabajar este tema con las mujeres?
- 4-. ¿Cuáles son las situaciones y dificultades por las que transcurre la investigadora cuando se pone en contacto con las mujeres “objeto” de su investigación?
- 5-. ¿Cómo conciben estas mujeres el cuidado del cuerpo en su proceso de embarazo y puerperio? ¿Qué nuevos conocimientos aportan a la investigación?
- 6-. Atendiendo a lo que Otto Maduro trabaja en su texto “Mapas de la fiesta...” ¿Qué conocimientos están presentes en este texto y qué modos de relación se producen entre ellos? ¿Qué relaciones conocimiento – poder es posible reconocer?

UNIDAD II. Los paradigmas: teoría y métodos. La perspectiva crítica y Decolonial del saber en Ciencias Sociales.

La modernidad y sus modos de pensar y producir el conocimiento científico. Las ciencias naturales como modelo. La cuestión de los “paradigmas” científicos. Crítica desde las ciencias sociales. El problema de la objetividad.
El conocimiento social en A. Latina Construcción de conocimiento-pensamiento postcolonial-diversos modos de conocimiento.
Propuestas contemporáneas. Críticas al saber “colonizado” y el eurocentrismo: |La perspectiva de Boaventura de Souza Santos.

Bibliografía

- Chalmers, A.** (1987) Qué es esa cosa llamada ciencia, ed. Siglo XXI, Bs. Aires p. 127-141.
Díaz, E. Y Héler, M. (1987) El conocimiento científico, hacia.....”, Ed. Cit., Cap. 4, apartados 1 y 2; Cap. 5, apartados 1 y 2.
De Sousa Santos, B. (2006) Renovar la teoría crítica y reinventar la Emancipación social, Ed. CLACSO Libros, Bs. Aires.
Yuni, J., y Urbano, C. (2005) Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica, investigación acción. Ed. Brujas, Córdoba (3ª.edic.). Caps. 2 y 3.
Vásquez Arenas, G. (2014) Ciencias sociales en clave decolonial en Esperanza Gómez, H et al *Diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Social y el Trabajo Social*, Pulso y Letra, Colombia (Pp. 45 a 59).

Guía de estudios de los materiales teóricos para la Unidad II:

Es fundamental para resolver las consignas prácticas referidas a esta unidad que realicen una lectura comprensiva de los textos recomendados por la asignatura. Estas son algunas preguntas orientadoras para identificar los contenidos centrales y comparar la información que cada uno de los autores trabaja en relación al proceso de investigación en las ciencias sociales. Les sugerimos que, luego de una primera lectura,

extraigan ideas principales del autor e identifiquen palabras o contenidos que les resultan incomprensibles para que puedan evacuar sus dudas en clase, con los/as docentes, con sus compañeros/as y/o buscando material al respecto.

1.- Leer el texto de **Yuni, J., y Urbano, C.** “Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica, investigación acción” y completar las siguientes preguntas:

1. a- Los autores conceptualizan un campo de conocimiento denominado **Epistemología**. Caracterícelo.

1.b.- Identifiquen en el texto cómo los autores definen lo que es la ciencia y el conocimiento científico en el campo de las Ciencias Sociales. **¿Qué debates epistemológicos se plantean en este campo? ¿En qué se diferencia el objeto de estudio de las Ciencias Sociales al de las Físicas y Naturales?**

1.c.- En el texto se explicitan dos perspectivas acerca de cómo se ha construido históricamente el conocimiento científico: por acumulación y por revoluciones. **Caracterice los dos modelos.**

2.- **Díaz y Heller** en el capítulo IV caracterizan y diferencian las ciencias sociales y el de las ciencias naturales. Construyen un cuadro comparativo con este material comparando los objetos que cada una estudia, los métodos que utilizan para estudiarlas, el tipo de conocimiento que producen, y los criterios para asegurar que un conocimiento sean validos.

4.- En el capítulo V de Esther Díaz y Mario Heller se plantea una discusión en relación a la objetividad científica. Desarrolle la propuesta de los autores en relación con las ciencias sociales

5. – A partir de la lectura del texto de **Yuni, J., y Urbano** y el de **Chalmers, A.** “¿Qué es esa cosa llamada ciencia”, responda estas preguntas:

5.a- Chalmers y Yuni y Urbano definen el concepto de paradigma y como este se construye en el marco de las Ciencias Naturales: realice un esquema que dé cuenta de ese proceso comparando los autores mencionados.

5.b.- ¿Se puede decir que las ciencias sociales son paradigmáticas? Identifique los argumentos que afirman y los que niegan estas posición comparando lo que dice Yuni y Urbano, y Chalmers, A.

6.-A partir de la lectura del texto de **Vásquez Arenas, G.** “Ciencias sociales en clave decolonial”, responda las siguientes preguntas:

6.a.- ¿De qué trata el artículo?

6.b.- ¿En qué consiste el pensamiento crítico decolonial, según el autor?

6.c.- ¿Cómo y cuándo surgen y se institucionalizan las ciencias sociales y en torno a qué sistemas de pensamiento?

6.d.- ¿Qué relación establece el autor entre ciencias sociales, Estado- Nación y mercado?

6.e.- ¿Cómo caracteriza el autor el proceso de surgimiento e institucionalización de las ciencias sociales en América Latina?

6.f.- ¿Cuáles son las claves que el autor propone para refundar las Ciencias Sociales?

7. – A partir de la lectura del texto de **De Souza Santos**, responda las siguientes preguntas:

7.a.- De Sousa Santos propone otra manera de construir conocimiento científico en las Ciencias Sociales. Defina brevemente su propuesta de una Sociología de las Ausencias.

7.b.- Cuando De Souza Santos nos desafía a reinventar las ciencias sociales a partir de cambiar su racionalidad, distingue racionalidades hegemónicas en la construcción de conocimiento científico de occidente. Identifique y caracterice brevemente cada una de ellas. Relaciónelas con su propuesta de construcción de una sociología de las ausencias y de las emergencias.

7.c.- El autor nos propone una nueva manera de producir ciencia social a partir del proceso de traducción. Explique en qué consiste dicho proceso y ejemplifique.

ACTIVIDAD 6

Tema: La modernidad y sus modos de pensar y producir el conocimiento científico. Las ciencias naturales como modelo. La problemática específica de las ciencias sociales.

Lean el texto la teoría Conductista y desarrollen las siguientes consignas:

- 1.- ¿Cuáles son los principios metodológicos que organizan esta teoría?
- 2.- Diaz y Heller (cap. IV) expresan que desde un punto de vista positivista, a las Ciencias Sociales se les exige - para que sean rigurosas – asumir el método de las ciencias naturales. A partir de la lectura del artículo sobre conductismo responda:
 - 2.1. ¿Esta exigencia impacto en el momento de emergencia de la psicología como campo de estudio? ¿Que teoría se produce en ese marco histórico epistemológico?
 - 2.2. ¿Cuál es el principio rector de la teoría conductista y como se demuestra?
- 3.- Diaz y Heller nos dicen que las Ciencias Sociales tienen un objeto particular con lenguaje, cultura y libertad.
 - 3.1. ¿De qué modo se tienen o no en cuenta estas características en los experimentos con niños realizados por Watson que se citan en el texto?
 - 3.2. Cuando Watson dice “Dame una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo” ¿involucra el contexto cultural? Según su perspectiva, las personas ¿cómo aprendemos?
- 4.- Diaz y Heller nos dicen que en las ciencias sociales es “muy difícil poder manejar con soltura la experimentación, en tanto problemas éticos que se suscitan por tener que manipular seres humanos, como la imposibilidad de cumplir con el requisito de toda experimentación: la posibilidad de repetir un experimento en las mismas condiciones (pag. 162)
 - 4.1. Desde esta perspectiva ¿Qué dirían Uds. Acerca del experimento del niño Albert?
 - 4.2. Para ampliar información y el debate acerca de esta teoría psicológica y su lógica de producción pueden ver este video <https://www.youtube.com/watch?v=IteGZg2fWuY>

“**Psicología conductista**” extraído de Wikipedia, consultado el 25/2/2015. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/John_Broadus_Watson

La **psicología conductista** es una corriente de la [psicología](#) con tres niveles de organización científica que se complementan y realimentan recíprocamente: el [conductismo](#), el [análisis experimental del comportamiento](#) y la [ingeniería del comportamiento](#). Esta última comprende a su vez toda una gama de aplicaciones tecnológicas, tanto en el campo de la terapia como de la modificación de conducta.

Los paradigmas de investigación centrales desplegados son los del condicionamiento clásico y condicionamiento operante, así como sus diversas combinaciones y formas de presentación. La intención de esta disciplina es que como resultado de la investigación en estos rubros se obtengan una gran cantidad de regularidades que desembocan en la formulación de principios aplicativos

John Broadus Watson (Greenville, 9 de enero de 1878-Nueva York, 25 de septiembre de 1958) fue un psicólogo estadounidense fundador del Conductismo.¹

Fue uno de los psicólogos estadounidenses más importantes del siglo XX, conocido por haber fundado la Escuela Psicológica Conductista, que inauguró en 1913 con la publicación de su artículo «La Psicología tal como la ve el Conductista».

Es célebre la frase, que él mismo admitió como exageración, en la que sostiene que tomando una docena de niños cualquiera, y aplicando técnicas de modificación de conducta, podría conseguir cualquier tipo de persona que deseara:

Dame una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger —médico, abogado, artista, hombre de negocios e incluso mendigo o ladrón— prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados.

Pequeño Albert: el experimento en los inicios de la psicología Es conocido también por su controvertido experimento con el Pequeño Albert realizado junto a Rosalie Rayner su asistente personal.

Metodología de investigación utilizada en el experimento.

Se seleccionó a un niño sano de nueve meses, Albert, para el experimento. Se lo examinó para determinar si existía en él un miedo previo a los objetos que se le iban a presentar (animales con pelo), examen que fue negativo. Sí se identificó un miedo a los sonidos fuertes (como el producido al golpear una lámina metálica con un martillo fuertemente).

El experimento inició cuando Albert tenía 11 meses y tres días. El diseño era presentarle al pequeño Albert un ratón de color blanco y al mismo tiempo un ruido fuerte (golpeando una barra detrás de la cabeza del niño). Después de varios ensayos, el niño sollozó ante la presencia de una rata, y luego mostró generalización del estímulo ante bloques, un perro, lana, un abrigo, etc.

EI (ruido) -----> RI (llanto)

EN (objeto blanco)

EC (objeto blanco) ----> RC (llanto)

No llegó a implementarse una segunda fase del experimento, que consistiría en estudiar la forma de quitar el miedo condicionado. Algunas versiones¹ atribuyen esta interrupción a que la madre, una niñera que trabajaba en el Hogar para Niños Inválidos Harriet Lane y también en la Phipps Clinic dependiente de la Universidad Johns Hopkins, que era en donde Watson llevaba a cabo sus experimentos, retiró al niño de la serie de experimentos. Otras señalan que Watson sabía de cuánto tiempo dispondría desde el comienzo, con lo cual no se explica la falta de previsión.²

ACTIVIDAD 7

Tema: La noción de paradigma. Los paradigmas en ciencias sociales. La problemática específica de las ciencias sociales.

Consignas:

Para profundizar algunos de los conceptos desarrollados por Kuhn en su teoría sobre el desarrollo de las ciencias (paradigma, ciencia normal, anomalía, crisis, revolución científica) analizaremos un hecho histórico acontecido en una disciplina científica. Reflexionaremos también sobre las posibilidades de aplicación de esta perspectiva al análisis del desarrollo de las Ciencias Sociales:

1.- Leer el texto “Un cambio de paradigma en Biología” y analizar desde la perspectiva de Kuhn:

1. a - ¿Qué características del fijismo permiten considerarlo un paradigma?

1. b - ¿Por qué el cambio de paradigma implicó una revolución científica?

1. c -¿Cuáles son los aportes y límites de la perspectiva de Kuhn para la comprensión de la actividad científica en el marco de las ciencias sociales?

2- A partir de la lectura del texto de Yuni y Urbano, ¿cuál es para el autor la problemática propia de las ciencias sociales en relación con el modelo dominante de hacer ciencia?

ACTIVIDAD 8

Tema: Críticas al saber “colonizado” y el eurocentrismo. La perspectiva de Boaventura de Souza Santos.

Consignas:

1.- Leer el texto de Boaventura de Souza Santos, *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de los saberes*.

Este autor propone reinventar las ciencias sociales, saliendo de los esquemas que imponen la **razón metonímica** y la **razón proléptica**. Definir estas dos nociones.

2.- Caracterizar brevemente como opera la racionalidad occidental **metonímica** en el marco de las ciencias sociales y su propuesta de generar una **Sociología de las Ausencias**. Elegir una monocultura y caracterizarla con ejemplos de la vida social tanto sea en el campo de la política, de la cultura, o de lo social

La lógica de las ciencias sociales occidentales: racionalidad metonímica	La Sociología de las Ausencias
Monocultura del saber y del rigor.	Ecología de los saberes
La monocultura del tiempo lineal	Ecología de las temporalidades
Monocultura de la naturalización de las Diferencias	Ecología del reconocimiento
La monocultura de la escala dominante.	Ecología de la trans escala
La monocultura del productivismo capitalista	Ecología de las productividades

3. En su propuesta de reinventar las ciencias sociales el autor propone una **crítica de la razón proléptica** a través de una **Sociología de las Emergencias**. Explique en qué consiste. Teniendo en cuenta la complejidad alcanzada por la “cuestión social” (que se evidencia, entre otros aspectos, en la puesta en escena de nuevos actores sociales y nuevos objetos de demanda para el caso específico del Trabajo Social) ejemplifique con algunas experiencias concretas.

ACTIVIDAD 10

Fecha: 01 de junio

Tema: PRACTICO EVALUABLE UNIDAD I Y II.

La metodología de trabajo para realizar este práctico es presencial y en grupo.

Para su resolución los alumnos deberán haber estudiado los materiales de la antología correspondiente a las Unidades 1 y 2 del programa de la materia.

UNIDAD III. El proceso de investigación: tensiones y decisiones

La propuesta inicial de una investigación. El proceso articulador de la pregunta-problema, el marco conceptual, los objetivos y su determinación estratégica.

La estrategia teórico-metodológica

El diseño de la investigación como articulación de decisiones teórico-metodológicas. Tipos de diseños y su relación con los interrogantes y objetivos.

Bibliografía

Achilli, E. (2005) Investigación en Antropología social. UNR, Rosario. Cap. 3.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle P., Elbert, R. (2005) Manual de Metodología. Colección Campus Virtual CLACSO, Bs. As. Cap. I y apéndice capítulo III (pp. 161-171)

Wainerman, C. y Sautu, R. (1997) La trastienda de la investigación Editorial de Belgrano, Bs. As., Caps. 1 y 7.

Guía de lectura de los Textos de la Unidad III.

Es fundamental para resolver las consignas prácticas referidas a esta unidad que realicen una lectura comprensiva de los textos recomendados por la asignatura. Estas son algunas preguntas orientadoras para identificar los contenidos centrales y comparar la información que cada uno de los autores trabaja en relación al proceso de investigación en las ciencias sociales. Les sugerimos que, luego de una primera lectura, extraigan ideas principales del autor e identifiquen palabras o contenidos que les resultan incomprensibles para que puedan evacuar sus dudas en clase, con los/as docentes, con sus compañeros/as y/o buscando material al respecto.

1. Leer los dos capítulos del libro de **Wainerman y Sautu, R. La trastienda de la investigación** y responder las siguientes preguntas

1.a- En el capítulo I de este libro, Catalina Wainerman, da cuenta de algunos desafíos para la investigación en las ciencias sociales en la Universidades Argentina. Identifique estos aportes.

1.b- Para la autora, ¿Cuáles fueron los aportes del Sociólogo Gino Germani para el desarrollo de la Ciencias Sociales en Argentina?

1.c-¿Cómo influyó ese modelo de desarrollo de las ciencias sociales en la trayectoria de la investigadora? ¿Que aspectos positivos ella rescata?

1.d.-¿Cuáles son las razones por la que los investigadores en ciencias sociales (sobre todo los jóvenes) tenemos muchas dificultades para desarrollar la investigación? ¿Qué tipo de procesos de formación se construyen?¿Cuales son las diferencias con otras ciencias, como por ejemplo las ciencias naturales?

1.e.- La autora realiza un listado y un análisis de los errores comunes de los investigadores en las ciencias sociales. Realice un cuadro que particularice las dificultades en relación a los objetivos, a la metodología y a la intervención/investigación

1.f.- En el capítulo 7, Ruth Sautu caracteriza la investigación social. Construya un cuadro sinóptico que dé cuenta de cada una de esas características (temporal, histórica, acumulativa, inexacta)

1.g.- La autora menciona la importancia de la teoría en la investigación social. ¿Que es la teoría? Hay una sola teoría social? ¿De qué depende la elaboración de un marco teórico para la construcción de un problema de investigación?

1.h.- La autora caracteriza los diferentes niveles del marco teórico. Identifique y descríbalos.

1.i.- En el capítulo 7 se plantea la articulación entre la teoría, los objetivos y la metodología. Piense un ejemplo que permite hacer una transferencia de esta afirmación.

2.- A partir de la lectura del **Manual de Metodología de Sautu et al**, responda estas preguntas:

2.a.- En la página 33, la autora formula preguntas que pueden ser muy útiles para esta unidad. Con la lectura de los tres textos sugeridos como bibliografía obligatoria de esta unidad intente responder a las mismas.

2.a.1- ¿Que es el marco teórico y como se construye? ¿Cuáles son sus niveles de abstracción?

2.a.2.- ¿Cuál es el sentido de construir los objetivos de investigación? ¿Qué diferencia hay entre objetivos generales y específicos?

2.b.- Caracterice los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social, tomando los aportes de la autora en las páginas 45 y 46.

2.c.- ¿A qué denomina la autora teorías micro y macro sociales? ¿Cuál es el aporte de cada una a la investigación en ciencias sociales? ¿Qué relación se puede establecer entre la construcción de estas teorías y su abordaje metodológico?

3.- Lea el texto de **Achilli, E., Investigación en Antropología social** y resuelva:

3.a.- Según la autora el proceso de investigación se inicia con la construcción de un proyecto de investigación: **¿cómo lo define y cuáles son sus componentes?**

3.b- Elena Achilli define el proceso de investigación como la toma de decisiones teóricas y metodológicas en relación al **“que” (objeto)** investigamos, **“como” (método)** y **“para qué” (propósito)**. **¿Qué implica esta afirmación de la autora?**

3.c- Achilli trabaja en su texto el recorrido que tenemos que realizar de la elección de un tema a la construcción del problema de investigación. **¿Cómo es ese recorrido? ¿Cuáles son los problemas que solemos tener cuando comenzamos a formular estas preguntas?**

3.d.- Achilli, E. y Sautu (apéndice) analizan los diferentes componentes de un proyecto de investigación. Realicen un esquema conceptual caracterizando cada uno de de estos momentos: el problema, los referentes conceptuales, los objetivos, el diseño metodológico, los referentes empíricos y las estrategias de recolección de datos y de análisis de información.

ACTIVIDAD 10

Tema: El proceso de investigación sus dimensiones y momentos. Del tema al problema de investigación.

Consignas para resolver en el momento del practico:

Para una mejor comprensión y ejemplificación de los diferentes momentos involucrados en la construcción del problema de investigación les proponemos la lectura de la “Introducción” al libro *Infamable. Estudio del sufrimiento ambiental*, en la que Auyero Swistun dan cuenta de las dimensiones del proceso de investigación que llevaron adelante y que culminó con la redacción de este libro.

1.- A partir de la lectura del apartado “**De que trata este Libro**” de la Introducción a dicho texto, describa cuál es el fenómeno en cuestión que los autores quieren analizar en su trabajo de investigación.

2.-Según el Texto de Elena Achilli existe un proceso de construcción entre la elección del tema y el problema de investigación. Identifique cómo construyen el problema, cuales son los antecedentes teóricos que le permiten dicha construcción y que los autores analizan en el apartado “**Experiencias tóxicas**”.

3- Reconstruyan **la pregunta de investigación** que guía a los autores teniendo en cuenta que la misma sea clara, factible y pertinente.

4-En el texto elaborado por Elena Achilli (2005: 51), se dice que:

“Hablamos de referentes conceptuales en un proyecto, o proceso de investigación, aludiendo al cuerpo conceptual que permite iluminar, recortar y dar sentido a determinada problemática a investigar. Tales referentes con los que se construye determinada direccionalidad teórica orientan el proceso de investigación y van otorgando coherencia y consistencia a la construcción del objeto de estudio”

Identifique cuales son los referentes conceptuales principales que Auyero y Swistun enuncian para construir la problemática y qué relaciones establecen entre ellos.

5.- En el título “**Etnografía cubista**” los autores explicitan encuadre metodológico. ¿Cómo lo fundamentan y que estrategias y técnicas utilizan para hacer el trabajo de campo? Porque los autores denominan “**cubista**” a su estrategia de campo?

6.- Elena Achilli define a los objetivos de la investigación como aquello “*que se quiere conocer y el nivel de conocimiento a alcanzar*” (p. 50) A partir de la lectura de estos textos y teniendo en cuenta lo trabajado en este práctico y el anterior, construya el objetivo general y uno objetivo específico referido a esta investigación

ACTIVIDAD 11

Tema: Del diseño y al proyecto de investigación.

1- En grupos de tres o cuatro integrantes elegir y leer un proyecto de investigación incluido en este cuadernillo y publicado en BRITOS, Nora (comp.) (2010): Cuadernos de Trabajo. Serie Investigación, Córdoba, Sec. De Investigación y Postgrado de la Escuela de Trabajo Social de la UNC, tomo I.

Proyectos incluidos:

- Acevedo et al “Acción colectiva y participación socio-política juvenil. Estudio de caso: los jóvenes participan del Programa Solidaridad Estudiantil de la UNC (SEU/SAE). Pp. 9-18.
- Soldevilla, A. et al “Violencia de género en estudiantes de la carrera de trabajo social. UNC” Pp 141-152
- Aquin, N. et al “Los profesionales de la mano izquierda del Estado” Pp.19-28

Luego completar las siguientes consignas:

1.a.- ¿Qué proyecto eligieron y cuál es el tema de indagación?

1.b- ¿Cómo construyen las autoras la problemática de investigación? Para ello reconstruir preguntas problema, contexto conceptual y metodología que emplean.

1.c.- ¿Qué partes tiene cada proyecto? Mencionarlas y describir en qué consiste cada una de ellas.

2- Cada grupo pondrá en común con el resto de la clase lo trabajado.

ACTIVIDAD 12: ELABORACIÓN DEL 2DO PRÁCTICO EVALUABLE

Tema: La construcción de un proyecto de investigación.

Momentos del práctico y consignas:

A partir de la elección de una temática general de investigación iniciaremos un proceso de construcción de un proyecto de investigación que implica diferentes acciones tales como: **elegir un tema** y realizar una búsqueda de diferentes producciones teóricas del campo profesional y de **antecedentes** de investigación sobre dicha temática; elaborar un **contexto conceptual**; construir un **interrogante central**; formular **objetivos**; identificar posibles **propuestas metodológicas** de abordaje desde una lógica cualitativa de investigación social; confeccionar la **bibliografía**. En un proyecto también hay que establecer un cronograma pero no será necesario que lo hagan para esta instancia de aprendizaje.

Las docentes les facilitaremos textos teóricos e investigaciones referidas a estas temáticas. También pueden consultar en bibliotecas y espacios virtuales tales como: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>, <http://www.flacso.org.ar/biblioteca>, <http://www.scielo.org>, <http://www.redalyc.org>

ESTE PROCESO LO ACOMPAÑAREMOS CON CINCO PRÁCTICOS PRESENCIALES NO EVALUABLES Y HORARIOS DE CONSULTA ESPECIALES, EN VISTAS A LA CONSTRUCCIÓN DEL PRÁCTICO EVALUATIVO N° 2.

CRITERIO DE EVALUACIÓN: SE TENDRÁ EN CUENTA EL PROCESO DE TRABAJO EN CLASE Y EL PRODUCTO FINAL (PROYECTO)

Consignas para el proceso de preparación de este trabajo en clase:

- 1- En **grupos de hasta 5 estudiantes** especifiquen una temática que les interese indagar y en la que puedan tener experiencias teóricas-prácticas. Redactar el tema en una frase.
- 2.- Listen bibliografía a revisar, bibliotecas o espacios virtuales a visitar, referentes con los cuales podrían tener una entrevista exploratoria. Pautar para estos 7 días un cronograma de lectura y fichaje de material bibliográfico y de contacto para la realización de una entrevista exploratoria, en caso de que les resulte necesario hacerla. Este proceso debe contribuir a la revisión de antecedentes de investigación y del campo profesional sobre esta temática.

A partir de la temática elegida y de la revisión de antecedentes que realizaron:

- 3.- Hagan un esquema conceptual donde recuperen los antecedentes revisados (las investigaciones realizadas, los abordajes teóricos existentes) y los conceptos principales con los que trabajarán. Consignen los autores y perspectivas que abordan esta temática.
- 4.- Listen algunos elementos que no podrían faltar en la contextualización socio-histórica y/o institucional de la temática, recuperando datos locales y nacionales, en caso de que sea pertinente.
- 5.- Teniendo en cuenta la temática y abordaje teórico propuesto, construir una pregunta de investigación.
- 6.- Formulen un objetivo general y al menos dos específicos.
- 6.- Describan y justifiquen porqué el abordaje metodológico cualitativo es el pertinente para abordar el problema y qué estrategias podrían utilizar. Fundamenten porqué la doble hermenéutica es una herramienta de análisis que permite la comprensión del fenómeno que aspiran/pretenden estudiar.
- 7.- Hagan un listado ordenado alfabéticamente con toda la bibliografía que han empleado. Para ello, no olviden tener en cuenta las Normas APA.

CONSIGNAS PARA LA PRESENTACION ESCRITA DEL PRÁCTICO EVALUABLE N° 2: LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Fecha de entrega: 7 de setiembre de 2016 en horario de clases.

La investigación es un oficio que está ligado a la intervención en la medida que nos permite cuestionar y debatir los modos de hacer cotidianos, muchas veces reificados en nuestras prácticas. También, en tanto posibilita comprender la complejidad de los sujetos y las situaciones en las que interactuamos. Investigar en el campo de las ciencias sociales es un oficio que se aprende haciéndolo, una práctica que implica compromiso y trabajo en equipo, que exige saberes relacionados con la formación teórica y con habilidades para la escritura y nos compromete al análisis y al debate colectivo acerca de nuestras prácticas profesionales.

Cuando pensamos en la construcción de un problema de investigación en las ciencias sociales existen representaciones acerca de esta tarea:

- Creer que la realidad se presenta a la vista, como una suma de hechos incuestionables.
- Forzar nuestro análisis e interpretaciones de la realidad para que se adecuen a un marco teórico ya estructurado.

La relación entre el análisis teórico y el campo empírico es dialéctica, no lineal e involucra idas y vueltas en un proceso -inacabado- de construcción.

En el campo de la investigación social, como así también en el marco crítico de la intervención profesional del Trabajo Social, se espera que el sujeto cognoscente genere procesos de rupturas epistemológicas, que impliquen poner en jaque las creencias e ideologías hegemónicas acerca de lo que significa la realidad social.

El desafío al que nos enfrentamos cuando investigamos y cuando intervenimos es, según Pierre Bourdieu “Conocer contra lo conocido”.

Objetivo General del Práctico

- Construir teórica y metodológicamente una problemática de investigación ligada al campo de intervención del Trabajo Social con un formato de proyecto.

Tipo de trabajo: Trabajo práctico escrito grupal (hasta 5 integrantes), evaluable.

Actividades que tienen que realizar para construir un proyecto de investigación:

1. Identifiquen -en una frase corta- una temática de investigación relacionada a este campo problemático del Trabajo Social. Pueden elegir una temática ligada a acciones colectivas o a género.
2. Revisen antecedentes de investigación y del campo profesional sobre esta temática. Fuentes recomendadas: Bibliotecas, páginas webs, centros de investigación y otros espacios que consideren pertinentes. Si es necesario, podrán hacer alguna entrevista exploratoria con algún referente especialista en la temática.
3. Con el material obtenido, redacten una breve fundamentación teórica (contexto teórico referencial en el que se consignan los autores y perspectivas que abordan esta temática). Es importante que esos autores de referencia estén citados en el texto. Para el formato de citas recomendamos las normas APA. Extensión de este apartado: entre 3 a 5 páginas.

4. Teniendo en cuenta la temática y abordaje teórico propuesto, construir una pregunta de investigación. Para ello, se recomienda tener en cuenta el material trabajado en la Unidad III de la materia.
5. Formulen objetivos generales y específicos.
6. Describan y justifiquen el abordaje metodológico pertinente para abordar el problema, y porqué la doble hermenéutica es una herramienta de análisis que permite la comprensión del fenómeno que aspiran/pretenden estudiar.

Estructura General para presentar el trabajo grupal evaluativo.

1. Título y Autores: Nombre y Apellido de los integrante del grupo (turno)
2. Introducción: Presentación del tema. Fundamentación sobre su importancia dentro del campo del trabajo Social, pertinencia. Contextualización (los sujetos, el espacio geográfico, institucional).
3. Contexto referencial: Antecedentes y perspectiva de abordaje propuesta.
4. Problemática: Formulación de una problemática de investigación (pregunta).
5. Objetivos
6. Procedimientos (abordaje) Metodológicos: Enfoque (perspectiva) cualitativo. Fundamentación.
7. Bibliografía

Cantidad de páginas entre 5 y 7 **páginas** con bibliografía incluida. **NO MAS!**

UNIDAD IV. Los métodos cualitativos-la investigación acción participativa

Los abordajes cualitativos en la investigación social. Perspectiva histórica de este tipo de estudios. Aproximación a diversas estrategias en la investigación cualitativa.
Modos de integración de los enfoques cualitativos y cuantitativos. La discusión acerca de la triangulación y sus diversas modalidades.
Recuperando la investigación acción como un modo de investigar e intervenir desde el trabajo social - La relación sujeto-objeto y la construcción colectiva del conocimiento.

Bibliografía

- Andreoni, A. Martini, A. Bosio, M. (2001)** La investigación en el aula. Un camino hacia la profesionalización docente. Comunicarte editorial. Córdoba
- Parisi, A. (2009)** “Algunas reflexiones epistemológicas acerca de las ciencias sociales y la investigación cualitativa” En Merlino, A. (Coord.) Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas problemas y aplicaciones. Cengage Learning, Bs. As. Cap. 1
- Taylor, S.J., y Bogdan, R., (1982)** Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Ed. Paidós, Bs. As. Cap. 1.
- Mata, M. (1981)** “La investigación asociada a la Educación Popular” en Revista Cultura Popular, 2. Septiembre. Colombia (Pp. 114 a122)
- Torres Carrillo, Alfonso (2015)** “La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular” en Revista La piragua N 41 Noviembre 2015 Revista Latinoamericana y Caribeña de educación y política. (Pp. 11 a 21)

Guía de estudios de los materiales teóricos para la Unidad IV:

1. En el texto “**Algunas reflexiones Epistemológicas acerca de la ciencias Sociales y la Investigación Cualitativa**” **Parisi** menciona algunas diferencias entre el Paradigma Hegemónico Dominante Positivista y el nuevo paradigma de cientificidad. Caracterice cada una de ellas:
 - a.- Del objeto empirista a la construcción del objeto;
 - b. Del objeto pasivo al objeto/sujeto;
 - c. La doble hermenéutica en los estudios cualitativos.
- 2.- En ese texto plantea que la Revolución Teórica, epistemológica...” contra el MHyDC, generó innovaciones respecto a las estrategias de recolección de información de campo y al tratamiento de los datos. Caracterice esas innovaciones.
- 2.- Identifique en el texto de **Taylor y Bogdan, Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, cuáles son los características del abordaje cualitativo de la investigación social.
- 3.-Lea el texto de **Torres Carrillo, Alfonso** “La investigación acción participativa...” y responda las siguientes preguntas:
 - 3.a.- ¿Cómo caracteriza el autor el surgimiento de la investigación acción participativa (IAP) en América Latina? ¿Cuál es el contexto de emergencia y cuáles son los autores principales de referencia? ¿En contraposición a qué modelos de ciencias y educación se construye?
 - 3.b.- ¿En qué sentido refiere el autor a la IAP como un “enfoque crítico de producción de conocimiento”? ¿Desde qué bases epistemológicas y metodológicas se construye?
 - 3.c.- ¿Cuál es la “novedad” de la IAP respecto de otros modos de investigación , cuáles son sus rasgos característicos y qué desafíos presenta?
 - 3.d.- ¿Cuáles son, según el autor, sus principios y criterios metodológicos? Explique cada uno.

3.e.- El autor se propone demostrar la confluencia entre la AIP y las discusiones más contemporáneas en el campo de la epistemología, el pensamiento crítico, las ciencias sociales y la investigación ¿Qué argumentos desarrolla para demostrar dicha confluencia?

4.-Lea el texto de **Mata “ La investigación asociada a la Educación Popular”** y responda a la siguiente guía:

4.a.-¿Como define la autora la Investigación acción?.

4.b.- ¿Cuáles son sus características principales?

4.c.-¿Que implica “la acción” en el proceso de investigación participativa para la autora?

4.d.-¿Qué relación establece la autora con los niveles de acción y los actores involucrados?

ACTIVIDAD 13

Tema: Aproximación histórica y conceptual a las estrategias cualitativas. Características de la **investigación cualitativa**. El objeto/sujeto de estudio en la investigación cualitativa y la interacción con el investigador.

Consignas

- 1.- Lea atentamente el artículo del Sociólogo Francés D. **Demaziere** publicado en la Revista Ñ el día sábado 21.08.2004.
- 2.a. Analice cuál es la preocupación teórica y metodológica del autor en relación al abordaje del fenómeno de la desocupación en el mundo.
- 2.b. Analice el aporte del abordaje cualitativo para la comprensión de la problemática de la desocupación y que puede complementar el abordaje cuantitativo.

Sábado | 21.08.2004

Clarín.com 

»n

Clarín.com » Edición Sábado 21.08.2004 » Revista Ñ » Medir la desocupación

SOCIOLOGIA DEL TRABAJO

Medir la desocupación

Según el sociólogo Didier Demazière, las estadísticas y censos dicen poco y nada sobre las formas tan desiguales que tiene hoy en día la desocupación. Su revisión, dice, es condición para atacar el problema.

DIDIER DEMAZIÈRE

En las últimas décadas, la desocupación se difundió en todo el planeta: adquirió un lugar y una importancia considerables en economías diametralmente distintas. Instalado en forma perdurable en Europa occidental (con variaciones según los países), no dejó a salvo a las ex repúblicas socialistas que se abrieron a la economía de mercado, golpeó duramente a los países emergentes del sudeste asiático, se convirtió en un flagelo para las poblaciones de América latina, sigue muy presente en América del Norte, y desestabiliza hoy a la sociedad japonesa. Solamente Africa parece relativamente a salvo. Pero allí se trata de una ilusión óptica producida por la debilidad de los aparatos destinados a reunir información estadística, ya que para el observador que deambula en las grandes metrópolis africanas la desocupación es un fenómeno visible y absolutamente evidente.

La desocupación es un problema para el conocimiento. Esta propagación planetaria convierte a la desocupación en un rasgo característico de los procesos de mundialización económica, de globalización de los intercambios mercantiles y de las reglas de gestión de las actividades

productivas. También parece justificar —digámoslo— el que resulte ineludible e indiscutible la comparación internacional fundada en indicadores uniformizados como la *tasa de desocupación*. ¿Qué más fácil que calcular el número de desocupados y censar la población activa para calcular esa tasa de desocupación respetando las normas decretadas por la Oficina Internacional del Trabajo? ¿Qué más cómodo que ordenar a continuación los países según su rendimiento? ¿Qué más sencillo, luego, que promocionar las políticas económicas de los países mejor clasificados?

Esta empresa de medir la desocupación adolece de una limitación inicial: su objetivo no es producir conocimientos sobre la desocupación sino, a partir de una definición convencional considerada pertinente, producir estadísticas. Pero ¿qué es exactamente un desocupado? Hoy la incógnita no se plantea: se resuelve desde arriba. ¿Qué significa ser desocupado en París, en Tokio, en Moscú, en Buenos Aires, en Dakar, en Chicago? Obviamente, es no tener empleo, estar dispuesto a trabajar y buscar trabajo. Pero ¿qué significa tener un empleo, o estar disponible, o estar buscando trabajo? Necesariamente, debemos volver a estas preguntas si queremos no sólo comprender la amplitud de la desocupación (¿cuántos desocupados hay?) sino también sus consecuencias cotidianas (¿cómo viven?), significaciones sociales (¿cómo se los considera?), sus temporalidades biográficas (¿cómo salen de la situación?), sus modos de gestión (¿qué reglas deben respetar?).

Generalmente, los razonamientos y análisis relativos a la desocupación y los desocupados se basan sobre una distinción entre tres categorías principales. Todo individuo, adulto o en edad de trabajar, debe poder ubicarse en uno de los tres casilleros excluyentes: con empleo, en inactividad, desocupado. Ahora bien, esta partición en estados incompatibles es cada vez menos pertinente. Actualmente, ya es en gran medida una ficción, dado que cuesta clasificar a un número creciente de personas en una de las categorías de la trilogía: se multiplican las situaciones intermedias, se amplían las zonas grises, lo inconcebible se vuelve banal. Resulta muy difícil nombrar esos estados no previstos, que aparecen como especies de anomalías. Sin embargo, su extensión exhorta a ver en ellos nuevas manifestaciones de la desocupación. Y para quien quiere comprender las significaciones de la desocupación, lo apremiante es dar una estructura a esas formas contemporáneas antes que contar los desocupados según principios cada vez más problemáticos, cuestionables, obsoletos.

Fragmentar la desocupación

La exploración de esas zonas grises requiere la multiplicación de encuestas profundizadas, llevadas a cabo en distintos países dado que se manifiestan de manera muy diversa según los contextos nacionales. Puede sugerirse mediante un croquis que compare dos contextos contrastados: Europa occidental, donde las categorías están firmemente codificadas y la desocupación fuertemente institucionalizada, y América latina, donde los estados se enmarcan de manera menos rígida y la desocupación está débilmente regulada. Sin embargo, en ambos casos la desocupación es igualmente problemática, aunque los procesos que hacen desplazar sus formas y sus significaciones sean particulares.

En Europa occidental, el desarrollo de la desocupación se inscribe en un contexto económico y jurídico caracterizado por la generalización de la normativa del trabajo en relación de dependencia y por su encuadre dentro de reglas colectivas, legales o convencionales, sólidas y legítimas. Es por eso que la diferenciación entre el empleo y la desocupación pudo trazarse con nitidez, sobre todo porque la falta de empleo se combinó con disposiciones reparadoras o compensadoras (indemnización, acompañamiento de los desocupados, agencias de empleo, seminarios de capacitación). Pero durante las últimas décadas, esta codificación se alteró, con intensidades variables según los países. Un primer fenómeno general es la conjunción de un

debilitamiento de la protección a los desocupados y un endurecimiento de las condiciones de acceso al empleo (para ciertas categorías de la población: jóvenes, mujeres, con menos títulos, más edad), que provocó abandonos de búsqueda de empleo, un avance gradual del desaliento, un repliegue a estrategias de supervivencia a corto plazo, una pauperización creciente, deslizamientos hacia los sistemas de asistencia y ayuda sociales. Todos estos procesos tienen un elemento en común que es debilitar la "empleabilidad" de los desocupados, y mantenerlos fuera del mercado laboral, arrojarlos a situaciones de asistidos sociales, hacerlos caer en la inactividad, en suma, alejarlos del núcleo de la desocupación, de su definición oficial, institucional, administrativa.

Paralelamente, la diferenciación entre las categorías de empleo, inactividad y desocupación se debilitó, también en este caso con modulaciones de un país a otro. Los contornos del empleo se ampliaron debido al avance del trabajo *part time* que llevó a un número creciente de asalariados (muchas veces mujeres) a trabajar por tiempos demasiado cortos con respecto a sus expectativas e insuficientes para asegurarles condiciones de existencia satisfactorias. Aunque tengan un empleo, éste se vive a menudo como una situación de desocupación. A lo que se agrega la organización de categorías especiales para facilitar supuestamente el acceso de los desocupados al empleo y que llevan a éstos a ocupar situaciones intermedias: por un lado tienen actividades laborales, por el otro no tienen contratos de trabajo o, en todo caso, los tienen en condiciones jurídicas derogatorias en términos de remuneración, derechos sociales y aportes para la jubilación. Sus definiciones de su propia situación a menudo se ven marcadas por la ambivalencia (¿hay que considerarlos desocupados?), por la desilusión (no son asalariados como los demás) o por la angustia (están de paso; van a volver a ser desocupados). Por último, cabe agregar la aparición de nuevas categorías que apuntan a llevar a la inactividad a los desocupados que se consideran con menores condiciones de ser empleados, en razón de su edad (diversas formas de retiro anticipado y garantía de recursos) o problemas de salud que los afectados también ven como ambiguos, complejos, difíciles de interpretar.

En América latina, igual que en otras regiones, por lo demás, las categorías están menos codificadas, el empleo y la desocupación están menos marcados, la función de la economía informal en la gestión de las rupturas profesionales es mucho más importante y determinante. Es así como la actividad desborda ampliamente el empleo. Si el trabajo remunerado puede estar enmarcado por reglas jurídicas y legales, también puede verse contenido en arreglos informales, acuerdos contractuales orales, principios propios de la costumbre, establecidos fuera de los estatutos y el derecho. Las condiciones individuales resultan entonces más lábiles y flexibles, pese a tener, a los ojos de los individuos afectados, cierta estabilidad, algo de previsible. El carácter híbrido en las situaciones estatutarias: el empleo formal, las políticas sociales y los dispositivos de redistribución tienen su importancia, pero las actividades que procuran recursos materiales están mucho más diversificadas, son múltiples y variadas. Además, muchas veces a nivel del grupo primario (de contornos variables) y no del individuo solo o de la unidad familiar, se efectúa la gestión de las distintas inversiones en la actividad y en el trabajo y, desde el vamos, se modulan las interpretaciones de las situaciones: una actividad aparecerá como una changa en determinada configuración del grupo, como un verdadero empleo en otra o incluso como un remedio para salir del paso o como la marca de una desocupación persistente. Vemos que en semejante contexto, imponer categorías codificadas y rígidas como la desocupación en el sentido estadístico o administrativo constituye una suerte de recurso forzado que borra, en vez de tener en cuenta, el contexto a la vez jurídico, económico y social, de producción de las reglas de trabajo y de actividad.

Por cierto, el término desocupación se ha estabilizado, se ha difundido en todo el mundo, se utiliza en todos los continentes y, en ese sentido parece designar un fenómeno uniforme,

homogéneo, evidente. Sin embargo, abarca situaciones sociales y vivencias cada vez más heterogéneas, oculta condiciones ambiguas que superan ampliamente los límites de la desocupación en sentido estadístico, engloba situaciones mucho más multiformes que la desocupación en sentido administrativo. Al término desocupación le cuesta dar cuenta de realidades sociales tan dispares. No obstante, el uso de este término aparece como una exigencia para comprender las mutaciones contemporáneas de los mercados de trabajo, siempre y cuando se adopte una definición abierta, capaz de abarcar la multiplicidad de las interpretaciones de las que pueden ser objeto los fenómenos de subempleo, subactividad o sub-trabajo. Con esta concepción de la desocupación, flexible y susceptible de ser revisada, podemos tener la esperanza de avanzar en la comprensión de su propagación a escala internacional, mucho más que ciñéndonos a una codificación estándar que resulta cada vez más formal.

Traducción de Cristina Sardoy

ACTIVIDAD 14

Tema: Modos de integración de los enfoques cualitativos y cuantitativos. La discusión acerca de la triangulación y sus diversas modalidades

Lea atentamente la nota del Pagina 12 escrita por Mariana Carabajal y publicada el 13 de agosto del 2007 (disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/elpais/1-89636-2007-08-13.ht>) y responda las siguientes preguntas:

- 1.- Identificar cual es la problemática que presenta en el artículo
- 2.-¿ Que indicadores cuantitativos se tiene en cuenta para analizar la magnitud del fenómeno?
- 3.- ¿Qué preguntas se hace la autora del artículo en relación a como comprender la profundidad del fenómeno?
- 4.- Caracterice y describa el tipo de abordaje que realiza la investigadora Perrota para comprender este fenómeno (ver “LA ÚNICA VÍA DE REALIZACIÓN”)

TRAS 25 AÑOS, AUMENTÓ LA FERTILIDAD ADOLESCENTE

Durante 25 años, la tasa de fertilidad adolescente fue descendente, pero desde 2003 comenzó a subir. Ese índice en la Argentina es de 64 de cada mil, superior al promedio que se da en países desarrollados, que es de 27 de cada mil, e incluso más alto que el de los menos desarrollados, 54 de cada mil.



Por Mariana Carabajal

Tres de cada diez adolescentes encuestados en la Ciudad de Buenos Aires, el conurbano y Rosario todavía creen que las mujeres no pueden quedar embarazadas en su primera relación. La mayoría tuvo en la escuela alguna charla sobre salud sexual y reproductiva, generalmente a cargo de la profesora de Biología o de algún laboratorio, y en este último caso dirigida particularmente a las mujeres. Mientras tanto, la tasa de fecundidad adolescente sube en el país desde 2003, cuando se quebró la tendencia descendente de los últimos 25 años. En 2005 –la última medición oficial–, 64 chicas de cada mil de entre 15 y 19 años fueron madres. O dicho de otra forma: cada cinco minutos una adolescente dio a luz.

Las estadísticas del Ministerio de Salud muestran que en 2005 nacieron 104.410 bebés de mamás de 15 a 19 años y 2699 de menores de 15 en todo el país. El total de nacimientos fue de 712.220, una cifra que se mantiene más o menos estable desde hace años. Es decir, el 15,2 por ciento correspondió a madres menores de 20 años. Hay grandes diferencias entre provincias: las tasas más altas de fecundidad adolescente corresponden a Chaco, Formosa y

Misiones, donde se supera ampliamente el promedio nacional. La más baja, muy por debajo de la media del país, se registra en la ciudad de Buenos Aires.

Números

Para analizar la magnitud del fenómeno a nivel internacional se toma en cuenta la tasa de fecundidad de las chicas de 15 a 19 años, esto es la cantidad que se convierte en madre por cada 1000 de ellas –se presume que los embarazos más precoces, de 14 años para abajo, están asociados a situaciones de abuso sexual–. La investigadora Edith Pantelides, del Centro de Estudios en Población (Cenep), abordó desde hace años el tema y viene siguiendo la evolución de las cifras en el país. “Desde 1980, cuando se registraron 78,3 chicas de 15 a 19 años que tuvieron un hijo, la tasa de fecundidad adolescente venía bajando, pero en 2004 se rompió esa tendencia: de 56,4 en 2003 trepó en un año a 62,8 por cada 1000. Y en 2005 otra vez aumentó, aunque levemente”, señaló a Página/12. El último registro dado a conocer oficialmente indica que por cada 1000 adolescentes de 15 a 19 años, dieron a luz 63,7, más del doble de la tasa promedio del quinquenio 2000 y 2005 de los países desarrollados que fue de 27 por cada 1000; e incluso superior al promedio en ese período de los países menos desarrollados, de 53,4 por cada 1000, de acuerdo con los cálculos que lleva Pantelides. La media en el mundo es de 49,7 adolescentes madres por cada 1000.

De paso por Buenos Aires, el chileno Ramiro Molina Cartes, presidente de la Federación Internacional de Ginecología Pediátrica y de la Adolescencia, aportó a este diario algunos datos más: la tasa de fecundidad adolescente en Suiza es de 7 por 1000, en Francia de 9 por 1000 y en Alemania de 11 por 1000. En Chile, 44 dan a luz por cada 1000 chicas de 15 a 19 años.

De todas formas, todas estas cifras –incluidas las de la Argentina– no captan las gestaciones tempranas que terminan en abortos, una cara oculta del embarazo adolescente. Para tener apenas una idea de esta cifra negra vale recordar que en el país “entre 1995 y 2000 aumentaron un 40 por ciento las internaciones de adolescentes por complicaciones de abortos”, precisó a Página/12 Alicia Gutiérrez, tocoginecóloga de guardia del Hospital Durand y coordinadora del Comité de Desarrollo del Centro Latinoamericano Salud y Mujer (Celsam). Fue la última medición oficial de los egresos hospitalarios.

Oportunidades

El embarazo adolescente es un problema complejo. No se conocen aún investigaciones que respondan por qué se quebró la tendencia descendente de la tasa de fecundidad que se observaba en el país desde 1980. Se sabe, sí –y esto ha surgido en estudios recientes– que especialmente en los sectores más pobres, la gestación temprana, aunque no sea planificada, puede esconder un deseo oculto de una joven, que puede ver la maternidad como proyecto de vida ante la ausencia de otros horizontes. No siempre está en juego el desconocimiento para evitar el embarazo o la imposibilidad de acceso a los métodos anticonceptivos. “Las condiciones materiales de vida que la sociedad les ofrece a estas chicas y el medio familiar en el que se socializaron forman parte de la construcción de su subjetividad, y eso implica que muchas de ellas no se planteen otra manera de realización personal que las de ser madres”, advirtió Gabriela Perrota, investigadora del Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, al comentar los resultados de un estudio que realizó entre adolescentes de la Villa 20 del barrio porteño de Lugano y presentó en la última semana en las Séptimas Jornadas de Salud y Población Instituto Gino Germani de la UBA. “Es válido que una adolescente quiera embarazarse, pero hay que preguntarse entre qué cosas elige. El Estado debería garantizar igualdad de oportunidades para todas las adolescentes”, acotó Gutiérrez. Para ello, acuerdan los especialistas, es básico garantizar el acceso y la permanencia en la escuela. “Para prevenir el embarazo adolescente, en primer lugar se necesita que chicas y chicos tengan educación formal y que sea de calidad. En la medida en que se tiene mejor

educación, se obtiene un retroceso en la edad de iniciación sexual y lo mismo se observa en la medida en que los padres de estos jóvenes también tienen mejor educación. Pero también se necesita que tengan educación sexual y acceso a anticonceptivos”, consideró Molina Cartes, profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Chile, a cargo, además, del Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral de la Adolescencia, ubicado en el campus universitario en la ciudad de Santiago.

Molina Cartes reveló que hay 29 programas de educación sexual evaluados científicamente en el mundo y esos tests demuestran que ese tipo de iniciativas retrasa la edad de la primera relación en más de 12 meses. “Con educación sexual no se logra la abstinencia, ni tampoco se promueven la promiscuidad y la actividad sexual temprana. Sí se consigue un impacto en la fecundidad adolescente, se la protege. El efecto más importante es que mejora la calidad de vida del joven al permitirle desarrollar su vida sexual sin riesgos y sin miedos, de manera normal”, destacó el experto chileno.

La Encuesta Nacional de Nutrición y Salud –cuyos resultados se dieron a conocer este año– encontró que el 44 por ciento de las adolescentes entre 15 y 19 años ya había debutado sexualmente. Un 20 por ciento de las chicas sexualmente activas admitió no usar ningún método anticonceptivo.

Avances

En materia legislativa, la Argentina ha dado grandes pasos en los últimos años para abordar el problema. En 2002 se sancionó la ley que creó el programa de Salud Nacional de Sexual y Reproductiva –que está en marcha desde 2003– y estableció el derecho de los adolescentes a acceder a servicios de procreación responsable sin necesidad de la compañía de un mayor: se les debe dar información y también anticonceptivos. Sin embargo, “la oferta de servicios para adolescentes es escasa, salvo algunos hospitales como el Argerich, que tiene un servicio amigable para los jóvenes, donde no tienen que pedir turno”, indicó Gutiérrez del Celsam. Hay otro factor que obstaculiza la llegada de jóvenes a un consultorio de salud reproductiva: “Los chicos se sienten intimidados de ir a consultar a un hospital, y tienen temor de que se les vaya a contar a sus padres que tienen relaciones sexuales. En todo el mundo, para captarlos, se apunta a crear centros de atención primaria para ellos”, agregó Gutiérrez. Y recordó que durante el gobierno de Carlos Menem se anunció el Programa de Atención Integral de Salud Adolescente, una iniciativa que precisamente planteaba la apertura de centros comunitarios y barriales para jóvenes, articulados con las escuelas: “Pero el plan, lamentablemente nunca se implementó”.

Ya que los adolescentes no concurren fluidamente a los hospitales, en el Alvarez, del barrio porteño de Flores, han resuelto salir a buscarlos con una estrategia copiada de una experiencia mexicana: a través de los empleados de farmacias, adonde los y las jóvenes van a comprar preservativos u otros anticonceptivos. El proyecto se pondrá en marcha próximamente y consiste en capacitar a los empleados de las farmacias del área de influencia del Alvarez como “agentes multiplicadores de salud” para que den un primer asesoramiento a los adolescentes en salud sexual y reproductiva, y los deriven a un centro de salud de la zona (ver aparte).

Preservativos, ¿para qué?

El otro gran avance legislativo que se dio en el tema ha sido la aprobación de la Ley Nacional de Educación Sexual. En el Ministerio de Educación están trabajando en la elaboración de los contenidos mínimos. La ciudad de Buenos Aires también sancionó el último año una normativa similar, que se está poniendo en marcha en las aulas. El problema, advierte Gutiérrez, es que “para ver resultados en salud pública una política necesita cinco años”.

Algunos estudiosos del tema ya plantean que la educación sexual en las aulas no es suficiente para ayudar a los adolescentes a protegerse de algunos de los riesgos potenciales de la

actividad sexual. “La Organización Mundial de la Salud promueve el modelo de consejería orientada a los jóvenes. Lo ideal es que un profesional la brinde en las escuelas. El concepto es que haya un ámbito donde los alumnos puedan plantear sus dudas cotidianas, lo que les pasó el fin de semana. En una clase de educación sexual los chicos ven la sexualidad como algo ajeno, lejano”, señaló a Página/12 la socióloga Marcela Aszkenazi, especialista en Estudios de Género e integrante del Programa de Adolescencia del Hospital de Clínicas. Con una beca del Ministerio de Salud está haciendo consejería en una escuela técnica del barrio Fuerte Apache, partido de Tres de Febrero, adonde concurre una vez por semana. “Las charlas con los alumnos se orientan con las inquietudes del grupo”, explicó. Aszkenazi llegó a ese proyecto luego de indagar entre medio millar de adolescentes de 12 a 19 años del partido de Tres de Febrero, la ciudad de Buenos Aires y Rosario, sobre los conocimientos, las creencias y sus prácticas respecto de su salud sexual y reproductiva.

Entre los hallazgos más significativos del estudio, financiado por la Comisión Nacional de Programas de Investigación Sanitaria (Conapris), se destacan los siguientes:

- El nivel de conocimiento acerca del aparato reproductor es relativamente bajo en todos los entrevistados, aunque los que menos saben resultaron ser los de Rosario. Del mismo modo, fueron los rosarinos los que demostraron menor información sobre las enfermedades de transmisión sexual.
- Una gran mayoría se cuidó en su primera relación sexual y casi todos con preservativos.
- Pero alrededor del 30 por ciento de todos los jóvenes cree que una mujer no puede quedar embarazada en su primera relación sexual.
- Si bien más del 70 por ciento de los jóvenes cree que debe usar preservativos aunque la pareja sea conocida (compañeros de escuela, amigos) y tome pastillas anticonceptivas, muchos respondieron que depende de cuánto hace que se conocen.
- La mayoría había recibido en la escuela información sobre salud sexual y reproductiva: ETS y métodos anticonceptivos. En general habían sido clases dictadas por el profesor o la profesora de Biología o una charla dada por un laboratorio y, en este último caso, dirigida particularmente a las mujeres.

“LA ÚNICA VÍA DE REALIZACIÓN”

 Mariana Carbajal

“Los roles que la sociedad supone para las mujeres como madres, esposas y amas de casa condicionan la ocurrencia de embarazos en la adolescencia en la medida en que ésa es la única manera en que muchas adolescentes, de barrios carenciados, sienten que se realizan como mujeres y son reconocidas socialmente como tales”, señala Gabriela Perrota, psicóloga, integrante del Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva.

Perrota realizó una investigación “cualitativa” sobre los aspectos socioculturales que influyen en los embarazos en adolescentes de la Villa 20 del barrio porteño de Lugano, cuyos resultados se presentaron en la última semana en las Séptimas Jornadas de Salud y Población del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Para el estudio entrevistó a 45 chicas que concurrían a controlar su embarazo al centro de salud barrial y a otras 20 que no habían tenido hijos.

–¿Qué conclusiones sacó de la investigación?

–Las condiciones materiales de vida que la sociedad les ofrece a estas chicas que quedan embarazadas y el medio familiar en el que se socializaron forman parte de la construcción de su subjetividad y eso implica que muchas de ellas no se planteen otra manera de realización personal que la de ser madres. Un embarazo no buscado o no planificado no puede definirse

como deseado o no deseado sólo por el hecho de no haber sido buscado conscientemente. Muchas de estas chicas sienten que un hijo es lo único claramente propio que pueden tener en la vida.

–¿Cómo las condicionan las representaciones de género que tienen?

–Encontré algunas diferencias entre el discurso de las embarazadas y el de las no embarazadas. Para las primeras el rol básico de la mujer es ocuparse de la casa, especialmente cuando ya tienen hijos. Muchas dicen incluso que es así como se sienten mujeres. De los discursos de las que todavía no están embarazadas surge que tienen un punto de vista más amplio acerca de los roles de mujeres y varones y pueden dar prioridad a sus otros objetivos antes de ser madres, postergan el inicio de las relaciones sexuales y la maternidad más que las otras. Este punto de vista diferente es favorecido por un mejor diálogo con los padres, especialmente la madre y otras mujeres de la familia. La educación también contribuye a postergar los embarazos cuando se trata de un proyecto en sus vidas para obtener una profesión u oficio

ACTIVIDAD 15.

Tema: La investigación acción en el campo de las Ciencias Sociales y del Trabajo social.

Les proponemos trabajar con la siguiente situación hipotética: teniendo en cuenta lo ya trabajado en el artículo de Mariana Carbajal, si Uds. decidieran llevar a cabo un proceso de investigación acción con un grupo de adolescentes sobre las implicancias de la sexualidad y la maternidad temprana:

1. ¿Cómo podrían organizar este proceso?
2. ¿Qué roles tendrían Uds. como investigadores y cuáles los adolescentes? ¿Qué tipos de acciones y conocimientos pondrían en juego los distintos actores?

ACTIVIDAD 16.

Fecha: 12 de octubre

Tema: PRACTICO EVALUABLE UNIDAD III Y IV.

La metodología de trabajo para realizar este práctico es presencial y en grupo.

Para su resolución los alumnos deberán haber estudiado los materiales de la antología correspondiente a las Unidades 3 y 4 del programa de la materia y haber participado de las clases prácticas de estas unidades.

-