

XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

DESAFÍOS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO Y POSGRADO.

María Teresa Sirvent y Ana Clara Monteverde.

Cita:

María Teresa Sirvent y Ana Clara Monteverde (2017). *DESAFÍOS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO Y POSGRADO. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/174>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

DESAFÍOS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO Y POSGRADO: UNA POSIBLE RESPUESTA

Sirvent, María Teresa; Monteverde, Ana Clara; Clerici, Carolina; Peruzzo, Laura Melina.

Eje 2 Epistemología y metodología

Mesa 47 Enseñar y aprender metodología investigando.

UBA-UNER

m_sirvent@yahoo.com; acmonteverde@easbuceo.com.ar; clericicarolina@hotmail.com;
laura_peruzzo@yahoo.com.ar.

Las cuestiones de una Pedagogía y Didáctica de la investigación han sido y siguen siendo parte de las preocupaciones compartidas por los dos equipos de investigación de UBA¹ y UNER².

Si bien los distintos espacios tienen sus particularidades, parten de los mismos principios básicos compartidos por el equipo docente: una estrategia didáctica que se encuadra en un enfoque general de trabajo colectivo en torno a cuestiones básicas compartidas por todos los participantes que, a su vez, posibilita que los estudiantes vayan logrando de manera autónoma elaborar las decisiones clave propias del investigador articulando tareas individuales y colectivas realizadas tanto dentro como fuera del aula.

Por lo tanto, es posible validar algunas categorías comunes que hacen a la formación del investigador, en términos de desafíos y tensiones que se ponen en juego en estos diversos espacios de formación.

Palabras clave: didáctica, investigación, desafíos, tensiones.

¹ Proyecto UBACYT 2004-2007 dirigido por Sirvent. “La transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica en Ciencias Sociales que realizan los alumnos de la materia Investigación y Estadística Educativa I.”

² Proyecto PID UNER “El proceso de elaboración de la tesina de grado de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología de la UNER desde 2007 a 2013”.

DESAFÍOS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO Y POSGRADO: UNA POSIBLE RESPUESTA.

Sirvent, María Teresa; Monteverde, Ana Clara; Clerici, Carolina; Peruzzo, Laura Melina.

Eje 2 Epistemología y metodología

Mesa 47 Enseñar y aprender metodología investigando.

UBA-UNER

m_sirvent@yahoo.com; acmonteverde@easbuceo.com.ar; clericicarolina@hotmail.com;
laura_peruzzo@yahoo.com.ar.

Introducción

Desde hace décadas, las cuestiones de una Pedagogía y Didáctica de la formación en investigación social tanto de grado como de posgrado, han sido y siguen siendo parte de nuestras preocupaciones profesionales y, sobre todo, docentes.

Las reflexiones que compartiremos en esta presentación, son un producto colectivo fruto de diálogos y de debates con los compañeros de las cátedras y los tesisistas a quienes acompañamos en diversos espacios de Maestrías y Doctorados a lo largo de todo el país y, por más de 20 años, en la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER.

A estos debates, se ha sumado el trabajo en diversos proyectos dentro del programa de investigación dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent en el marco de subsidios UBACYT, donde por más de diez años hemos analizando diversas fuentes empíricas que nos han permitido construir categorías didácticas acerca de la formación de investigadores noveles que pudimos traducir en procedimientos didácticos para la enseñanza. Luego, sumamos las tareas del equipo de trabajo conformado por varios docentes de la UNER que nos permitieron enriquecer esas categorías en el marco de una carrera diferente con una propuesta de trabajo final de tesina para la obtención del título de grado.

Las cuestiones de una Pedagogía y Didáctica de la investigación han sido y siguen siendo entonces parte de las preocupaciones compartidas por los dos equipos de investigación de UBA³ y UNER⁴. En te

³ Proyecto UBACYT 2004-2007 dirigido por Sirvent. “La transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica en Ciencias Sociales que realizan los alumnos de la materia Investigación y Estadística Educacional I.”

cómo quedó. esta oportunidad, queremos compartir las reflexiones fruto de diálogos y debates con los compañeros de las cátedras y los tesistas a quienes acompañamos en diversos espacios de grado y posgrado.

Estos contextos de enseñanza tienen particularidades que consideramos necesario explicitar. Si bien es posible validar algunas categorías en los diversos espacios porque hay cuestiones comunes que hacen a la formación del investigador, hay aspectos propios del contexto que dan sentido a las interpretaciones que se presentan en este trabajo.

La asignatura Investigación y Estadística Educacional I de la Licenciatura en Ciencias de la Educación es el primer espacio de formación en investigación al que accede el estudiante de la carrera. En cambio, los otros dos espacios analizados corresponden al último tramo de las respectivas carreras, en el cual se desarrolla la elaboración del diseño de investigación de la tesina o tesis que será la instancia final de la carrera. En la Licenciatura en Nutrición, cada estudiante se embarca en el proyecto de elaboración de su tesina de grado acompañado en mayor o menor medida por un tutor, sin espacios formales o institucionales de acompañamiento, como es el caso de la Maestría en Salud Mental que trabaja con el dispositivo de grupos operativos⁵.

Principios básicos de los espacios de enseñanza compartidos como equipo docente

Se parte de una estrategia didáctica que se encuadra en un enfoque general de trabajo colectivo en torno a cuestiones básicas compartidas por todos los participantes que, a su vez, posibilita que los estudiantes vayan logrando de manera autónoma elaborar las decisiones clave propias del investigador articulando tareas individuales y colectivas realizadas tanto dentro como fuera del aula.

Como docentes, intentamos llevar a la práctica una doble intencionalidad. Por un lado, estimular en los estudiantes la creatividad, libertad, autonomía, pensamiento reflexivo y el compromiso social propios de la ciencia. Por el otro, generar estrategias que les permitan traducir los conceptos vertebrales en procedimientos metodológicos que orienten la toma de decisiones de posibles diseños de investigación, consistentes con dichos conceptos.

⁴ Proyecto PID UNER “El proceso de elaboración de la tesina de grado de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología de la UNER desde 2007 a 2013”.

⁵ Bertolano, Roquel, Jaquet, Di Riso, Arito. *Didáctica Operativa Grupal para la Investigación y Tesis de la Maestría en Salud Mental*. V Jornadas de la Asociación Española de Terminología. Universidad de Alcalá. 2004.

Procuramos poner en acto los principios de una didáctica fundamentada⁶ que concibe la relación teoría y práctica como principio rector de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de nuestros espacios de enseñanza, la construcción de cada una de las tareas propias del investigador se convierte en un espacio privilegiado para una práctica de la toma de decisiones del oficio de investigar que articule teoría y empiria.

Trabajar con las decisiones básicas de un posible diseño permite conocer de qué manera el investigador concibe y busca resolver en la “cocina de investigación”⁷ el “amasado” de teoría y empiria y la relación sujeto/objeto, es decir, ya perfila los diferentes modos de hacer ciencia y puede ir ajustándolos a la luz de lo que la realidad va manifestando e imponiendo.

Desde esta perspectiva, el estudiante empieza a investigar desde el momento que describe la situación problemática que será la génesis de una futura investigación. Independientemente de que la lleve o no adelante, el proceso le posibilita comenzar a investigar, palpar la construcción de un objeto científico, identificar su génesis, perfilar su foco, buscar sus antecedentes, enunciar los conceptos teóricos vertebrales de punto de partida, asumir los propósitos de la verificación o generación de conocimiento científico y vislumbrar la relevancia académica y social de la investigación. La tarea de pensar el diseño en los diversos espacios de grado y posgrado no se reduce solamente a un conjunto de técnicas de trabajo “intelectual” “detrás del escritorio” sino que privilegia la entrada exploratoria al terreno como nutriente fundamental de las decisiones del diseño. En otras palabras, permite vivenciar ese “amasado” de teoría y empiria que define al oficio del investigador.

La doble intencionalidad mencionada más arriba, “cobra vida” en los siguientes propósitos vertebrales de nuestra estrategia didáctica, a saber:

Que los estudiantes asuman vivencialmente:

1. la importancia de concebir la investigación como un proceso de construcción y como una

⁶ Lucarelli, E. *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires. Miño y Davila. 2009, p. 40.

⁷ Cuando hablamos de la “cocina de la investigación” nos referimos al conjunto de procedimientos metodológicos concretos, de caminos elegidos para poner en acto en el día a día de nuestro quehacer investigativo los conceptos claves propios del hacer ciencia de lo social. En otras palabras, nos estamos refiriendo a nuestro oficio cotidiano de investigador. Para más detalles ver: Rigal, L. y Sirvent M.T. *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2015. Manuscrito en vías de revisión.

práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado que le plantea desafíos al investigador en relación con **la génesis de la investigación y el compromiso social** de la función del hacer ciencia en nuestras sociedades.

2. el proceso metodológico como un conjunto de procedimientos que van configurando una doble relación: **por un lado entre un “corpus teórico” y un “corpus empírico” y por el otro entre un sujeto y un objeto de la investigación.**
3. que es en la forma que va adoptando esta doble relación donde se juegan **las decisiones clave sobre el modo de hacer ciencia de lo social predominante en la investigación.**
4. la legitimidad de diferentes modos de hacer ciencia de lo social como así también la posibilidad de su convergencia. Es importante que los maestrandos se ubiquen **en la superación de una visión de los diferentes modos de investigar como excluyentes, opuestos o antagónicos. La noción de convergencia metodológica es la que prima actualmente en la epistemología contemporánea.**
5. que lo anterior no significa negar las diferencias metodológicas y de caminos consecuentes de la investigación y del “hacer ciencia” de lo social. Por el contrario, **si se quiere articular es necesario reconocer las diferencias para una toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación.**
6. la importancia teórica y empírica de fundamentar las decisiones de la “cocina de la investigación” en las **dimensiones epistemológicas, teórica, lógica y metodológica de los paradigmas en ciencias sociales**⁸.
7. lo más desafiante y emocionante de la práctica de investigación: la creatividad científica que se

⁸ La **dimensión epistemológica** refiere a las condiciones generales de producción de conocimiento científico en cada paradigma. Incluye a los supuestos y posicionamientos básicos acerca de la naturaleza del objeto, de los propósitos del conocimiento y de la relación sujeto-objeto.

La **dimensión teórica** en un paradigma propone una perspectiva de análisis de la realidad. En el proceso de investigación la dimensión teórica remite al marco de referencia teórico que habitualmente incluye conceptualizaciones de diferente nivel de complejidad que acompañan la aproximación a la realidad y perfilan la naturaleza teórica atribuida al objeto en estudio.

La **dimensión lógica** remite a los postulados clave que orientan la producción de la investigación científica, a las concepciones básicas sobre la construcción del objeto científico que se manifiestan, fundamentalmente, en el proceso de confrontación de un corpus teórico con un corpus empírico, en el modo como se resuelve en la práctica la relación entre un sujeto que investiga con un objeto investigado y en la intencionalidad atribuida a la producción de conocimiento científico.

La **dimensión metodológica** trata de la organización de la secuencia de pasos y de los recaudos que constituyen garantías para la producción científica de conocimiento. Supone la traducción de los postulados claves de cada lógica de investigación en un conjunto de procedimientos que, remarcamos, posibilitan la relación entre un material teórico-conceptual y un material empírico y entre un sujeto y un objeto de investigación. Ver Rigal, L. y Sirvent M.T. (op. Cit.)

desarrolla en este “**ir amasando el barro de la realidad**”.

Desafíos didácticos que nos interpelan en los espacios de formación

La puesta en acto de estos propósitos vertebrales en los diferentes espacios de grado y posgrado donde trabajamos nos enfrenta, fundamentalmente, a **tres desafíos didácticos** que la Dra. Sirvent desarrolla en un artículo recientemente enviado a publicación en ocasión del V Encuentro Latinoamericano en Ciencias Sociales.⁹

El **primer desafío** hace referencia a la función del contexto socio-histórico en la génesis de una investigación.

Desde nuestra perspectiva, todo proceso de investigación tiene su génesis en la problematización de una realidad concreta y compleja. La función epistemológica del contexto socio histórico comienza a jugar en la investigación desde su inicio, como nutriente esencial del fenómeno social a estudiar.

Expresa Mardones (1991):

“(…) no se puede atender a la lógica de la ciencia, al funcionamiento conceptual y prescindir del contexto sociopolítico-económico donde se asienta tal ciencia. Los factores existenciales y sociales, como sabe la sociología del conocimiento y la historia de la ciencia, penetran hasta la estructura misma del conocimiento. No es, pues, baladí para el contenido mismo de la ciencia el atender al entorno que lo rodea y lo posibilita” (pág. 39)¹⁰

Actualmente pareciera existir un cierto consenso en colocar “la problematización” como origen de una investigación científica. Pero el debate se refiere a la pregunta: ¿problematizar qué?

En respuesta a esta pregunta y parafraseando a Mardones (1991) señalamos que también se juegan las perspectivas epistemológicas, como en todas las decisiones de la investigación social.

⁹ Sirvent, María Teresa “Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales: la génesis de una investigación y su complejidad.” Presentación en el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América Mendoza (Argentina), 16-18 de noviembre de 2016. Presentación realizada en el panel “Nuevas herramientas y perspectivas epistemológicas para el conocimiento de la realidad latinoamericana. Traspasando la diada cuantitativa-cualitativa.” .

¹⁰ MARDONES, José María. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Barcelona: Anthropos, 1991

Al respecto dice Mardones (1991):

“También aquí se juegan los problemas epistemológicos. Quien olvida este entorno, que Adorno y Horkheimer denominan totalidad social, desconoce, además de las funciones sociales que ejercita su teorización, la verdadera objetividad de los fenómenos que analiza. El racionalismo crítico reduce en exceso toda la problemática de la ciencia a cuestiones lógico-epistemológicas. Frente a esta tendencia, la postura de la teoría crítica será, no negar, sino ir más allá de las afirmaciones de K. Popper. (...) Los correctivos de Adorno respecto al origen del conocimiento serían: acepta la tensión entre saber y no saber popperianos. Sitúa el problema en el comienzo de la ciencia. Pero no acepta la reducción de Popper a problemas intelectuales, epistemológicos, mentales, sino a problemas prácticos, reales. Dicho de otra forma y para evitar confusiones: **al principio de la ciencia no está el problema mental, sino el problema real**, es decir, la contradicción. Por consiguiente, al comienzo de las ciencias **sociales** están las contradicciones sociales.” (El subrayado es nuestro) (págs. 39-40)

¹¹El **segundo desafío** hace referencia a la función de la problematización en la génesis de una investigación.

La capacidad de problematización implica una postura vertebral del investigador que se resume en la frase: investigar es *interrogar, interpelar la realidad*. Implica asumir un posicionamiento crítico frente a la realidad cotidiana. Dice Mariano Levin (1998) hablando del científico:

“(…) el oficio de investigador lo lleva a desarrollar una actitud crítica permanente hacia el trabajo propio y hacia el de sus pares. El científico es un cuestionador nato. (...) Tiene un deseo insaciable de saber. Y tiene un profundo compromiso con la libertad, porque más allá de una curiosidad natural, ambiciona ser libre, como el pintor, el músico o el escritor”.¹²

Esta actitud y posicionamiento crítico es una condición del espíritu científico. Acá también se juegan las posiciones epistemológicas en el sentido o significado que se le atribuye al “posicionamiento crítico”.

El **tercer desafío** referido a la complejidad de la naturaleza de la investigación social, se ilustra con

¹¹ MARDONES (Obra citada, 1991)

¹² LEVIN, Mariano, El científico como un artista. **Diario Perfil**, Buenos Aires, p. 12 9 Mayo 1998

claridad en palabras de Mardones (1991):

“Asistimos en las dos últimas décadas al énfasis en la complejidad. La complejidad sería un rasgo general que recorre toda la realidad, desde lo inanimado a lo viviente, desde lo humano a lo social. Y como repetirá insistentemente N. Luhmann, el conocimiento, la ciencia, no es más que una estrategia de reducción de la complejidad”. (Pág. 54)¹³

Nos enfrentamos entonces con dos términos aparentemente en conflicto: *focalización y complejidad*. Este dilema ubica al joven investigador en formación en un debate muy movilizador ante la incertidumbre en la búsqueda de una “receta” inexistente acerca de cómo focalizar preservando esa complejidad a lo largo de la configuración del diseño.

Detengámonos a pensar por qué este rasgo general de la investigación científica, que recorre toda la realidad, se hace más preocupante cuando se considera esta complejidad en el estudio científico de lo social y cuáles son los desafíos que plantea esta complejidad en la enseñanza para la investigación de lo social y en cuanto a la superación de la díada cuantitativa y cualitativa.

La naturaleza de lo social puede ser analizada, desde la complejidad que asumen en las ciencias sociales los aspectos siguientes, entre otros:

- 1 el “amasado” teoría/empiría
- 2 la relación sujeto que investiga y objeto investigado
- 3 la presencia del terreno en el proceso de investigación de lo social
- 4 el compromiso social del investigador y las acciones de extensión o de transferencia considerando su status epistemológico en la construcción del conocimiento.
- 5 la validación de los resultados.

¿Cómo trabajamos didácticamente los desafíos en la enseñanza de la investigación?

Para trabajar didácticamente con el **primer desafío**, introducimos el concepto de *contexto de descubrimiento* entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, académicos, que caracterizan al escenario socio-histórico donde surge y tiene anclaje

¹³ Mardones J.M. (Obra citada)

una investigación. Las preguntas clave de una investigación sobre *qué se investiga, para qué/quién se investiga y cómo se investiga* sólo cobran sentido en este contexto de descubrimiento cuyos factores condicionan el proceso de investigación, actuando como facilitadores o inhibidores del mismo. Por esto, una de las primeras tareas que se propone a los estudiantes es la descripción del contexto de descubrimiento en el que están situados como investigadores. La descripción detallada de este contexto se torna entonces procedimiento metodológico que permite un primer anclaje de realidad del resto de las decisiones del diseño. Aún en las carreras relacionadas con las ciencias sociales, esta tarea suele ser un descubrimiento para el estudiante que, si bien tiene la idea general de contextualización, sólo reconoce su importancia como génesis de la investigación cuando avanza en la descripción profunda del proceso. En la carrera de Licenciatura en Nutrición, los alumnos profundizan esta mirada social de la ciencia a partir de la cursada y reconocen la dificultad que les plantea esta nueva perspectiva que rompe con el sesgo clínico que tiene la carrera.

El **segundo desafío** requiere comenzar a construir la mirada problematizadora de la realidad, el componente crítico que cuestione las certezas. En esta problematización de la realidad está la *génesis* de la investigación científica. Al identificar la *situación problemática*¹⁴ como el conjunto de cuestiones que a un investigador lo preocupa, lo fascina, lo asombra, lo enfrenta con su ignorancia, lo motiva para investigar. Es una suerte de espacio de interrogantes sin respuesta inmediata que demandan un proceso de investigación: es lo que no se sabe.

Problematizar la realidad es mirarla críticamente para “desnaturalizar” lo que aparece como “natural”; es traspasar con una pregunta la apariencia de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de por qué las cosas son como son y no de otra manera y, por tanto, pueden ser de otra manera.

La investigación científica se apoya en la relevante función de la ignorancia. La incertidumbre deviene en el motor privilegiado de la motivación del investigador. Por eso, en nuestros espacios procuramos estimular la identificación de una situación problemática que oriente a la focalización del objeto y del problema a investigar. Sin la ignorancia no existe la investigación.

A este respecto, Bachelard¹⁵ afirma que lo primero y fundamental es que se conoce contra un

¹⁴Mardones J.M. (obra citada)

¹⁵ Bachelard, Gastón: *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976, cap. 1

conocimiento anterior, destruyendo o superando conocimientos adquiridos. Es la situación que desafía los conocimientos previos del investigador; es la tensión constante entre lo que se sabe y lo que no se sabe. El conocimiento existente se transforma en obstáculo epistemológico y debe ser cuestionado y superado. Aparece aquí, entonces, el papel cuestionador de la razón y el valor de la ignorancia en la formulación de una investigación.

Los interrogantes acerca de cómo se comienza una investigación, de dónde surge, son las preguntas que muchas veces, hasta con angustia, recibimos en los espacios de formación en investigación.

Somos varios los investigadores que reconocemos este momento de la génesis de la investigación como uno de los más difíciles para el investigador en formación y más desafiantes para los docentes en la medida que es el menos trabajado metodológicamente. Ante la angustia del ¿cómo se inicia una investigación?, suelen darse respuestas que se corresponden con la elección de un tema, una hipótesis o un problema, sin orientaciones fértiles sobre cómo trabajar con esos elementos para devenir el objeto y problema con la subsiguiente angustia de la contradicción: complejidad versus focalización.

En las maestrías, los alumnos generalmente tienen como insumo años de práctica profesional que, por un lado puede ser facilitador para esta focalización pero, en otros casos, puede inhibir justamente el encontrar la pregunta original, no respondida a partir de esa práctica.

En los futuros graduados de nutrición, es una constante en los que vivenciaron su proceso de tesis, la dificultad en la focalización de un objeto de investigación. Las razones son variadas: la falta de trayectoria en una temática de interés, la tensión entre lo que interesa y lo que permite resolver la tarea en tiempo y forma, la participación en proyectos conformados que a veces facilita porque encuadra y otras veces inhibe porque el tesista se siente ante la obligación de aportar al proyecto por sobre su propio proceso de formación.

El **tercer desafío** es abordado a través de la introducción del concepto vertebral de *Modos de hacer Ciencia de lo Social*.

Estos aspectos que hemos considerado para perfilar lo que hace a la complejidad del hacer ciencia de lo social y de la formación en investigación se traducen en diferentes perspectivas de la investigación social que se denomina “pluralismo metodológico”.

Hace ya tiempo que estamos trabajando con nuestros equipos de docencia e investigación el concepto de modos de hacer ciencia de lo social para nominar a las diversas resoluciones de la práctica investigativa en el ejercicio cotidiano del oficio del investigador social, en la cocina de la investigación; buscando la superación de la poca fértil teórica y empíricamente de la diada cuantitativa-cualitativa.

Cuando hablamos de diferentes modos de hacer ciencia de lo social, nos referimos no sólo al uso de diferentes técnicas de obtención y análisis de información empírica o a una mera distinción entre utilizar números o cualidades para representar los fenómenos sociales, sino a diferentes maneras de pensar o concebir el “hacer” ciencia de lo social, la práctica de la investigación social en el ejercicio cotidiano del oficio del investigador, superando la poca fertilidad teórica y empírica de la denominación investigación cuantitativa o investigación cualitativa. La cuestión no es tan simple ni tan dicotómica, encierra una mayor complejidad: se trata de perfiles de lógica de investigación diferentes que se apoyan en concepciones epistemológicas diferentes y que se traducen en diferentes cocinas de investigación.

Trabajar desde esta perspectiva implica, entre otros aspectos:

- Diferentes maneras de *amasar* nuestras *materias primas* de un *corpus teórico* y de un *corpus empírico*
- Diferentes maneras de relacionar un sujeto que investiga con un objeto social investigado.
- Diferentes intencionalidades en la construcción del objeto científico.
- Diferentes estrategias metodológicas, es decir, diferentes conjuntos de procedimientos para determinar los caminos conducentes a la construcción del objeto científico.
- Diferentes maneras de concebir el lugar de las acciones de transferencia y de extensión, tanto en el diseño como en el desarrollo de la investigación misma.
- Diferentes procedimientos de validación de los procesos y resultados de la investigación social.

En los distintos espacios de formación, en general, los alumnos conocen la existencia de diversos modos de hacer investigación en términos de abordajes “cuali y cuantitativos”, pero no su fundamento epistemológico ni su traducción en el oficio de investigador y casi nunca hay conocimiento del modo participativo.

Uno de los enunciados claves de nuestras decisiones didácticas se corresponde con la *importancia de la fundamentación epistemológica, teórica, lógica y metodológica* de los diferentes modos de hacer

ciencia de lo social y, por ende, de su puesta en acto en la cocina de la investigación.

Siguiendo la conceptualización de Kuhn (1988) respecto del concepto de paradigma en tanto conjunto básico de presupuestos asumidos por una disciplina científica en un particular momento histórico, reconocemos que para **comparar** paradigmas se requiere un detallado estudio de sus componentes vertebrales. A la luz de nuestras experiencias en el oficio de investigador, distinguimos para ello las dimensiones epistemológica, teórica, lógica y metodológica de los paradigmas a efectos de comprender y sustentar los diferentes modos de hacer ciencia de lo social.

La presentación de las especificidades de cada modo de hacer ciencia y la búsqueda de consistencia entre cada una de las decisiones tomadas en la construcción de los diseños de investigación es uno de nuestros mayores desafíos como docentes.

Tensiones que se ponen en juego en los espacios de enseñanza

La experiencia en los diversos espacios de enseñanza de grado y posgrado ha puesto de manifiesto las tensiones que van emergiendo a lo largo del proceso de focalización de un posible objeto problema de investigación o la construcción del diseño de investigación para la tesis.

Este momento, especialmente para los que tienen el requisito de la tesina de grado o tesis de posgrado, genera una serie de emociones encontradas frente a la cercanía de lograr un final exitoso después de los años de esfuerzos y sacrificios, no sólo de los estudiantes sino de todo su entorno familiar y cotidiano. El temor de no lograr la terminación de la tesis y ver así frustrada una ilusión “costosa” emocionalmente genera situaciones de angustia y estrés que operan como obstáculos para el logro deseado y sobre los que hay que intervenir.

Esta angustia es muy fuerte en el grupo de posgrado de la Maestría en Salud Mental que trabaja con el esquema de grupos operativos que sostiene la continuidad del trabajo durante los dos años de cursada pero se termina con el taller de tesis. Los alumnos se enfrentan a la soledad de la tesis luego de dos años de trabajo colectivo.

También es muy notable en los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición que, al finalizar la cursada, vuelven a sus ciudades de origen donde comienzan con el proceso de tesis alejados de la facultad y

muchas veces sin los andamiajes tecnológicos necesario.

En un proyecto de investigación acerca de la formación de investigadores jóvenes en la enseñanza de grado¹⁶, hemos podido generar categorías que pueden transpolarse –con sus especificidades- a las experiencias de posgrado. Luego del análisis de los registros de las clases teóricas y prácticas y otros instrumentos de obtención de información, pudimos reconocer una serie de preocupaciones de índole teórico y empírico que analíticamente organizamos en tres ejes en tensión: **certeza vs. construcción, aprender del otro vs. con el otro, ideas previas vs. ideas nuevas.**¹⁷

Estas dimensiones analíticas fueron identificadas empíricamente y son validadas a partir de la experiencia cotidiana de enseñanza a la luz de los propósitos vertebrales mencionados en el primer apartado sobre la enseñanza de la investigación científica que sostenemos como propuesta tanto en el grado como en el posgrado.

Certeza vs. Construcción .Una de las tareas básicas de la estrategia didáctica de los espacios de investigación y talleres de tesinas y tesis, es partir de las ideas previas que tienen los estudiantes acerca de la investigación científica y cuáles son sus incertidumbres, certezas y expectativas frente a la cursada y realización de un diseño ya sea como requisito de aprobación de la materia o para la tesina o tesis como último requisito para obtener el título de grado o posgrado.

Especialmente en la realización de la tesis, aparecen las primeras preocupaciones acerca del uso del tiempo, la soledad de la tarea y los esfuerzos para la producción escrita, pero también otras que remiten a la ansiedad frente a instancias de evaluación, la preocupación por el producto, el desasosiego frente a la incertidumbre de por dónde y cómo comenzar, la búsqueda de certezas, la necesidad de la voz del investigador formado como fuente de “la verdad”.

Un ejemplo claro de esta ansiedad son los espacios presenciales donde se hacen los comentarios a los avances de las sucesivas consignas en las producciones. Esta tarea remite a la propuesta didáctica que incluye una serie de estrategias tendientes a ofrecer oportunidades para que vayan construyendo sus aprendizajes desde el inicio de la cursada a partir del seguimiento de sus producciones con comentarios

¹⁶ Proyecto UBACYT 2004-2007 dirigido por la Dra. Ma. Teresa Sirvent. *La transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica en Ciencias Sociales que realizan los alumnos de la materia Investigación y Estadística Educativa I*. Equipo conformado por: Ana Clara Monteverde, Patricia Sarlé, Marcela Agullo, Susan de Angelis.

¹⁷Sirvent, Monteverde, Clerici, Peruzzo *Algunas reflexiones acerca del proceso de formación en investigación de estudiantes grado*. Primeras jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Universidad Nacional de La Plata. 7 y 8 de abril de 2016.

que ayudan a los estudiantes a seguir pensando, a reconstruir sus ideas, evitando cualquier resolución rápida y directiva por parte del docente.

Ante estos comentarios, muchas veces se busca la certeza, la respuesta correcta y entonces, es común que les recordemos que la investigación es un avance progresivo, dialéctico, de ida y vuelta continuo donde se establece un diálogo entre nuestras preocupaciones, nuestra mirada teórica y nuestra realidad. El acto de “hacer” la investigación implica estos momentos de avance y retroceso y los estudiantes, en especial los tesisistas, lo experimentan enfrentando la incertidumbre y el devenir dialéctico de la construcción de sus diseños. Esta problemática se ve especialmente obstaculizada en el caso de procesos de tesis donde la mirada del tutor y del evaluador o de los evaluadores entre sí es diferente y los estudiantes deben hacer un trabajo de reformulación constante que permita continuar y avanzar en la unificación de esas miradas.

El análisis de las evaluaciones hechas por los alumnos al finalizar la instancia de formación, da cuenta que le atribuyen a nuestra propuesta el valor de ser una instancia de aprendizaje genuino y duradero que andamia la realización de las tesis. Si bien este avance dialéctico, les produce mucha ansiedad en un principio porque el camino hacia encontrar el objeto de investigación y la pregunta es complejo, ésta se va diluyendo a medida que asumen la tarea y las decisiones como propias.

Otro ejemplo claro de este eje de tensión, lo analizamos en función del papel de la teoría y la experiencia como elementos que pueden facilitar y, al mismo tiempo, inhibir la problematización de la realidad.

En los posgrados, por ser profesionales formados en variadas carreras universitarias y que participan en diversos espacios -en muchas ocasiones, desde roles de asesoramiento o dirección-, sus preocupaciones están insertas en sus ámbitos de trabajo. Una sólida formación teórica y años de experiencia en estos espacios profesionales los ubica en el lugar de la certeza, de tener muchas respuestas y esto hace que les cueste encontrar las incertezas, las preguntas, lo nuevo, lo que no se conoce de ese objeto que quieren investigar. Al principio, acompañadas de juicios de valor acerca de esa realidad. Encontrar “la pregunta” de investigación libre de prejuicios, lista para “dejarse sorprender”, es todo un trabajo de sucesivas reflexiones.¹⁸

¹⁸ Sirvent, Monteverde, Clerico, Peruzzo *Algunas reflexiones acerca del proceso de formación en investigación de estudiantes de grado y posgrado*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS): Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. Mendoza (Argentina), 16-18 de

En las tesinas de grado en la carrera de nutrición, este proceso de tensión entre las certezas que construyen durante la carrera y el encuentro con la realidad durante las prácticas, hacen que el impacto sea tan grande que cada experiencia los orienta a un nuevo foco.

Otro punto de tensión es cuando los tutores participan en proyectos de investigación y esto funciona como facilitador cuando el estudiante tiene la posibilidad de focalizar un posible objeto dentro de un proyecto marco que le da seguridad y le resuelve la focalización, pero también se convierte en obstáculo cuando los alumnos terminan asumiendo como propia la elección que en realidad es del tutor en función de los intereses del proyecto y no la sienten como propia.¹⁹

En la carrera de educación, para ayudar a los alumnos en la desnaturalización de la realidad, les proponemos trabajar en espacios del más allá de la escuela para que las situaciones no sean tan familiares para ellos como la escuela.

Aprender del otro o con el otro. La propuesta de trabajo tiene dos grandes pilares: el análisis de investigaciones realizadas o en curso y la construcción desde el inicio de un proyecto de investigación que se llevará o no a la práctica según el caso.

Ambas tareas se llevan a cabo intercalando momentos de reflexión individual con producciones al interior de los grupos de trabajo y plenarios con el grupo total en las clases. De esta forma, los estudiantes aprenden a partir de la experiencia del docente como investigador formado, pero también son instancias de construcción y aprendizaje las reflexiones al interior de los grupos donde se intercambian planteos teóricos, experiencias y sensaciones. De esta forma, el aprender del otro y con el otro se va dando dialécticamente a lo largo de las diversas tareas realizadas durante toda la cursada.

Uno de los aprendizajes valorados en las experiencias que los alumnos más reconocen a la hora de evaluar lo aprendido se relaciona con el rol de contención y acompañamiento desempeñado por los docentes o estudiantes avanzados que forman parte de los proyectos en los que se enmarcan sus tesis en instancias que los mismos alumnos reconocen como “conocimiento tácito”²⁰ Los alumnos valoran al

noviembre de 2016

¹⁹ Sirvent, Monteverde, Agulló *Desafíos en la enseñanza de la práctica de la investigación científica en Ciencias Sociales en una materia de grado universitario*. II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS): Continuidades, rupturas y emergencias de la Investigación científica en América Latina. Hermosillo, Sonora (México), 16 y 17 de diciembre de 2010. “

²⁰ Gibaja, Regina: *El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas*. Buenos Aires. EUDEBA. 1987

docente por la transmisión de sus propias experiencias como investigador formado y la posibilidad de acercarse a la “cocina de la investigación”.

Otro aspecto que señalan los alumnos en las evaluaciones como valioso hace referencia al modo de transmisión de los profesores, que intentan hacerles sentir pasión por la investigación.

En las experiencias de tesinas de grado es fundamental el rol del tutor en el proceso de acompañamiento. Hay una relación casi lineal entre el trabajo del tutor que supervisa, motiva, alienta, hace las correcciones en tiempo y forma y la vivencia positiva del proceso de realización de la tesina.

Ideas previas - Ideas nuevas. Como decíamos en el apartado anterior, para muchos de los cursantes, nuestros espacios de formación es la primera instancia sistemática en la formación en investigación, convirtiéndose en su primera experiencia como investigadores.

Sin embargo, durante sus carreras han accedido con mayor o menor grado de sistematicidad y desde diversos marcos teóricos a conocimientos propios de la investigación científica. Como resultado de esta formación heterogénea, traen como insumo en ocasiones conceptualizaciones parciales o erradas o vacíos en la formación que hay que deconstruir para poder avanzar en las conceptualizaciones que forman parte de la enseñanza de la metodología de la investigación científica.

Cuando se hace el relevamiento de las ideas previas en la primera jornada de trabajo, en general, conocen la existencia de diversos modos de hacer investigación en términos de abordajes “cuali y cuantitativos”, pero no su fundamento epistemológico ni su traducción en el oficio de investigador y casi nunca hay conocimiento del modo participativo.

En cuanto a los propósitos de la investigación científica con los que arriban, en muchos alumnos predomina el generar conocimiento como único objetivo. En las evaluaciones finales expresan que culminan el espacio con una idea diferente acerca de la investigación, capaz de ser transformadora de nuestros contextos cercanos y cotidianos, lo que, para el equipo docente, es un logro frente al primer desafío señalado en cuanto a poder pensar la investigación como una práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado, concibiendo la investigación como herramienta de transformación social.

Otra de las ideas que es necesario reconstruir es la importancia del terreno para la problematización y

focalización del objeto problema a investigar y no sólo como técnica de obtención de información en la realización de la investigación propiamente dicha y que hace, como decíamos al principio de este artículo a uno de los rasgos de complejidad propios de las ciencias sociales.

En el grado, reconocen que suele ser la primera materia donde pueden acercarse a la gente, escucharlos y construir conocimiento a partir de los registros y es éste el aspecto más valorado por los alumnos de la carrera de nutrición en el espacio de las prácticas donde reconocen que fue la cursada de nuestra materia un buen antecedente de esa tarea.

En los comentarios de los maestrands posteriores a esta tarea hacen referencia, entre otras cosas, al enriquecimiento recibido del terreno y de la lectura de los antecedentes en relación a: las cuestiones sobre la implicancia y la toma de distancia necesaria para investigar y el disfrutar en el hacer ciencia; la posibilidad de encontrar orientaciones para la identificación de unidades de análisis o el muestreo; la búsqueda de categorías para trabajar en el marco teórico; la confirmación de la posibilidad de acceso al terreno e identificación de dificultades, la elección de las técnicas de obtención de información empírica, la ampliación de los objetivos para la intervención, la identificación de la relevancia del estudio de la unidad objeto-problema elegido, la identificación de la factibilidad del estudio sobre el objeto-problema elegido y la confirmación del interés sobre este mismo, la elección de la estrategia metodológica general.