

La relación teoría y práctica en la formación en investigación en las carreras de grado.

Gladys Rosa Calvo.

Cita:

Gladys Rosa Calvo (2011). *La relación teoría y práctica en la formación en investigación en las carreras de grado. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/632>

Título de la ponencia: **La relación teoría y práctica en la formación en investigación en las carreras de grado**

Nombre del autor: Lic. Gladys Rosa Calvo

Referencia Institucional: IICE- Facultad de Filosofía y Letras- UBA

e-mail: gladysrcalvo@yahoo.com.ar

Resumen:

Este proyecto de tesis doctoral se inscribe y avanza en la línea trabajada por el equipo de investigación responsable del Programa “Estudios sobre el Aula Universitaria” desde 1985 en el IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) y el Proyecto de investigación de UBACYT, interesados en los procesos y las prácticas que se dan en relación a la enseñanza en la universidad, en el contexto de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo establece una línea de continuidad con mi investigación anterior (Beca Orientada 2000) focalizándose ahora el trabajo en el estudio de las **propuestas curriculares de grado de formación en investigación**, en vigencia, de una de las unidades académicas de la UBA: la Facultad de Filosofía y Letras.

Asimismo, este plan de investigación resulta relevante en cuanto permitirá el estudio de las modalidades de relación teoría y práctica que adquieren las distintas instancias curriculares que forman en el área de investigación en una carrera de grado.

El trabajo se lleva a cabo con un encuadre teórico didáctico curricular a través de un diseño cualitativo con instancias participativas. Se ha trabajado con seis carreras de grado que poseen instancias curriculares de formación en investigación y tres carreras que no poseen materias de metodología (total 9 carreras). A través del análisis de los datos obtenidos de observaciones, entrevistas semi- estructuradas y sesiones de retroalimentación, se están obteniendo los primeros resultados en torno a los enfoques didácticos de estas instancias curriculares y las modalidades de articulación teoría y práctica que se presentan.

Palabras claves 5(cinco): universidad- carreras de grado- currículum- formación en investigación- articulación teoría y práctica.

LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE GRADO

Esta ponencia se orienta a presentar algunos avances y reflexiones surgidos a partir del desarrollo de mi proyecto de tesis doctoral, centrado en la articulación teoría - práctica en los espacios universitarios de formación en investigación.

Este proyecto de tesis doctoral se inscribe y avanza en la línea trabajada por el equipo de investigación responsable del Programa “Estudios sobre el Aula Universitaria” desde 1985 en el IICE y el Proyecto de investigación de UBACYT,

interesados en los procesos y las prácticas que se dan en relación a la enseñanza en la universidad, en el contexto de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo establece una línea de continuidad con mi investigación anterior (Beca Orientada 2000) focalizada en el estudio de las propuestas curriculares en vigencia de una de las unidades académicas de la UBA: la Facultad de Filosofía y Letras.

En términos generales se puede plantear que la Universidad ha sido, y es, actualmente, una de las instituciones más exigidas de la contemporaneidad. Sobre ella recaen expectativas muy intensas, exigiendo desde la formación profesional de calidad hasta la resolución de problemas sociales a través de la investigación y la extensión. Entre las demandas que acosan a nuestras instituciones universitarias, definidas por escenarios globales de incertidumbre y crisis, surge con mayor fuerza la búsqueda de respuestas apropiadas en términos curriculares, a las exigencias de un mercado laboral altamente selectivo y a la vez, empequeñecido, cambiante e indefinido. El avance tecnológico y las relaciones económicas globales, aunado a la intención de incorporar al conocimiento científico como dinamizador de esas relaciones, signa el campo del currículum universitario.

Esta situación es reflejada en el análisis de numerosos autores. Boaventura de Sousa Santos (de Sousa Santos, 2005: 15- 17) identifica las tres crisis a las que se viene enfrentando la universidad: la primera es la crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que fueron atribuidas a todo lo largo del Siglo XX [...]; la segunda es la crisis de legitimidad [...] y la tercera la crisis institucional.

En relación a la unidad académica planteada en el tema, la Facultad de Filosofía y Letras tiene una amplia trayectoria y tradición en la formación académica de investigadores y docentes en las diferentes disciplinas humanísticas y sociales. Asimismo, se caracteriza por tener como requisito para todas las carreras la aprobación de tres niveles de comprensión de un idioma latino y un idioma anglosajón. Según los resultados obtenidos en una investigación anterior (Calvo, 2000), más de la mitad de los alumnos encuestados se encuentran disconformes con la formación recibida en investigación, formación para la docencia e idiomas, por considerarlas no suficiente.

Este descontento se nota más fuertemente en el caso de la investigación (77% de los alumnos entrevistados). Los alumnos demandan para mejorarlo (en un 89%) una mayor participación en equipos de investigación (ya formados o en formación). La idea que tienen es que se aprenda a investigar investigando y durante toda la carrera. En relación a la formación docente recibida para ejercer en el nivel medio o superior, el 55% considera que es insuficiente y que sería necesaria mayor práctica en instituciones (60%) y mayor trabajo con los contenidos en función del nivel y destinatario al cual van dirigidos (60%) es decir que demandan la realización de la transposición didáctica de esos contenidos. (Chevallard). En cuanto a idioma, el 51% opina que la formación recibida no es suficiente y que sería importante aprender a hablar un idioma (82%) en primera instancia y a escribir en segunda (57%). Como se observa, nuevamente aquí hay una fuerte demanda de mayor relación con la práctica profesional tal como se expresaba en otros puntos¹. (Calvo, 2000)

Como se observa, de la investigación anteriormente mencionada surgió que la relación teoría - práctica y la formación profesional (en docencia e investigación) aparecen como los ejes más importantes para tener en cuenta ante una reforma curricular. Es así, como este trabajo se propone llevar a cabo un análisis de uno de estos aspectos: la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras.

En el marco del presente proyecto de tesis doctoral, la selección de algunas de las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras tuvo que ver con analizar si se plantean diferencias en la formación en investigación en carreras de grado con características disciplinarias y epistemológicas distintas.

Asimismo, esta investigación resulta relevante en cuanto permite el estudio de las modalidades de relación teoría y práctica que adquieren las distintas instancias curriculares que forman en el área de investigación, especialmente aquellas que se encuentran en el ciclo de formación general de una carrera de grado. Por lo tanto, este proyecto, permitirá realizar un análisis del tema teniendo en cuenta la carrera particular que se estudie y un análisis general del contexto curricular en el que se inscriben las prácticas pedagógicas de formación en investigación en esta unidad académica.

Tal como lo plantean Geltman, P y Hintze, S (1987), la formación en investigación resulta central para continuar con la producción de conocimiento científico y a partir de ahí el desarrollo de estrategias que permitan accionar sobre la realidad social. Desde hace tiempo, se plantea teóricamente que no resultan suficientes los cursos de metodología que otorga una carrera para formar a un investigador y que hay que propiciar otros espacios con esos propósitos, tales como su integración en equipos de investigación, su participación en todas las tareas de investigación y la realización de seminarios y talleres de objetivación de la práctica cotidiana en una articulación continua entre teoría y práctica. Tanto los planteos teóricos como la demanda de los estudiantes coinciden en la necesidad de aprender a investigar investigando. No obstante, las instancias curriculares existen y en el ciclo de formación general de las carreras son de carácter obligatorio.

En este sentido, resulta de interés, a través de este proyecto, conocer cuáles son y qué características presentan a nivel didáctico, las instancias curriculares que se proponen en la formación de grado para la formación en investigación en esta facultad. A su vez, conocer este punto, permitirá tener en cuenta nuevos aspectos que se podrán considerar en futuras reformas de planes de estudio con la perspectiva de mejorar la calidad académica.

En los estudios realizados en el Programa de Investigación que dirige la Dra. Elisa Lucarelli (1994) en el IICE: "Estudios sobre el aula Universitaria", el trabajo desde una perspectiva didáctica crítica en cátedras de la UBA, que implica el análisis de las instancias curriculares tanto a nivel de los planes de estudio como en su puesta en práctica durante la cursada, indican a la relación teoría y práctica como uno de los dinamizadores centrales de las propuestas didácticas y como un eje central para la innovación y la investigación.

Es en función de estos aportes que surgen preguntas tales como: ¿Cómo actuará este eje (la relación teoría y práctica) en la formación de grado en investigación? ¿Qué características específicas asumirá en estas instancias? ¿Cómo se articula este eje didáctico (la relación teoría y práctica) en estas instancias curriculares de formación, con las características propias y específicas de lo que implica investigar? Desde lo que plantea la Dra. Sirvent (2007) partiendo de la idea que el objetivo principal en una investigación se presenta en términos de la construcción de conocimiento científico, podemos señalar que una investigación científica presenta características tales como: a) es una práctica social anclada en un determinado contexto sociohistórico, b) tiene su génesis en la problematización de la realidad, c) implica trabajar con dos universos: teoría y empiria y la relación sujeto- objeto, d) tiene ciertos aspectos específicos: prevé modos de operar para la confrontación teoría – empiria; busca una producción original y busca ser validada, e) tiene como finalidad generar conocimiento científico, f) tiene como finalidad no sólo conocer sino transformar la realidad, g) busca la socialización del conocimiento productivo.

En base a estas características y especialmente a la que plantea que investigar implica trabajar con dos universos: teoría y empiria, ¿Cómo se articula el interjuego entre teoría y empiria propio del proceso investigativo y el interjuego teoría y práctica propio del proceso de la formación en las profesiones? ¿Cómo juega en todo esto el contenido con el que se trabaja? ¿Cómo atraviesa estas relaciones las características particulares de la profesión para la cual se está formando en el área de investigación?

El conjunto de estos intereses y cuestionamientos, derivaron en la focalización de un objeto- problema determinado: La articulación teoría y práctica en los espacios de formación en investigación de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). ¿Cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)? ¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica? ¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?

En consecuencia, los objetivos planteados son: Generar conocimiento científico en torno al papel de que juega la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de algunas de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las diversas modalidades en que se expresa. En tal sentido resulta de especial interés, conocer de qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica, así como también, conocer de qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica. En función de la inclusión de instancias participativas en este diseño, también resulta importante ofrecer espacios que permitan ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado.

A nivel metodológico, en este proyecto, se utilizará un diseño cualitativo con instancias participativas. Ya en el enunciado de las preguntas y los objetivos queda planteado este camino para la estrategia metodológica. En todo momento se busca conocer y comprender cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación. Las instancias participativas se prevén como sesiones de retroalimentación donde, a través de alguna dinámica los actores investigados puedan reconocerse y aportar desde su mirada a los resultados que se van obteniendo.

En función de lo planteado, se trabajó en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que se cursan en esta unidad académica (La Facultad de Filosofía y Letras). Se seleccionaron las instancias curriculares de formación en investigación de las carreras de grado. La Facultad de Filosofía y Letras reúne el cursado de 9 carreras de grado: Historia, Ciencias de la Educación, Letras, Filosofía, Bibliotecología y Ciencia de la Información, Edición, Artes, Geografía y Antropología. Se realizó a través de un muestreo intencional siguiendo la línea del trabajo de Tony Becher (2001), quien señala que las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan. Es más, el mismo autor plantea que, las prácticas habituales de una disciplina se correlacionan estrechamente con las características de los dominios de investigación pertinentes. En cada campo de investigación, sus modalidades características de operación difieren de un terreno del conocimiento a otro.

En función de la naturaleza del objeto, de las preguntas realizadas y de los objetivos perseguidos se plantea como técnicas de recolección de datos: la recopilación de material curricular en los departamentos de las carreras de la facultad, entrevistas a los docentes de las instancias curriculares seleccionadas y observaciones de algunos de los de los espacios de formación en investigación.

La técnica de análisis pensada para trabajar con el material recolectado es el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967). El mismo permitirá a través de un conjunto sistemático de procedimientos, desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos, por medio de un análisis de la información en espiral donde se combina la obtención de información y el análisis de la información recolectada. Este método ayudará al proceso de doble hermenéutica, asignándole al investigador un rol de productor de teoría y a la teoría un doble papel: de orientadora en la construcción del objeto y de emergente de la confrontación con la realidad.

Durante el proceso se consigue la generación de nuevas categorías de análisis, además de las aportadas por la teoría, que permiten tener una visión más compleja y completa de la realidad estudiada. El énfasis se encuentra en un proceso de raciocinio inductivo o de abstracción creciente donde a partir de los "incidentes" de la realidad (base empírica) y a través de un avance en "espiral" donde combino obtención de información y análisis voy identificando en un primer momento conceptos de un nivel de abstracción pegado a la realidad y luego conceptos más abstractos y sus relaciones. Debido a esto, los resultados que se logren de este proceso (el objeto concreto pensado) son constructos que se obtuvieron de un proceso espiralado de constante interjuego entre teoría y empiria.

Se realizó un fuerte trabajo para la selección de casos, especificando los criterios para el muestro intencional. Inicialmente y luego de la recopilación del material curricular correspondiente a los planes de estudio vigentes en las nueve (9) carreras de la facultad, se analizó cuáles eran las instancias curriculares que cada una tenía en la carrera de grado para la formación en investigación. Es así, como se reconoció que en tres (3) de las carreras de la facultad: Filosofía, Letras e Historia (las tres carreras más tradicionales e históricas dentro de esta unidad académica de la UBA) no existen instancias curriculares en la carrera de grado que explícitamente tengan la intencionalidad exclusiva de formar en investigación. Es decir, no hay materias de "metodología" en estos planes de estudio. A partir de lo cual, se separó a las carreras en dos grupos: las que no poseen instancias curriculares que explícitamente tengan la intencionalidad de formar para la investigación (tres carreras) y las que sí poseen instancias curriculares que explícitamente tengan la intencionalidad de formar para la investigación (seis carreras).

Es así como se opta por iniciar el trabajo en terreno por este segundo grupo. A todo esto, hay que agregar, que algunas de estas carreras del segundo grupo, durante la formación de grado, poseen asignaturas que forman explícitamente en investigación en diferentes ciclos del plan de estudio: es decir, en el ciclo general durante los primeros años o en el ciclo focalizado u orientado en los últimos años. Pero también adquieren diferentes modalidades: asignaturas obligatorias, asignaturas optativas, créditos o seminarios que aparecen como requisitos para finalizar la carrera, ya sean obligatorios u optativos en la elección de la temática. Ante esta diversidad de situaciones, se decidió trabajar con las asignaturas obligatorias (o sea, que todos los alumnos de la carrera tienen que pasar por ellas) que se encuentran en el Ciclo General de la carrera de grado y que, por lo tanto, constituyen la formación inicial en investigación.

Por otro lado, con respecto a las carreras que no poseen materias de metodología (las carreras correspondientes al primer grupo) como son: Letras, Historia y Filosofía; se decidió trabajar a partir de un enfoque etnosociológico (Berteaux, 2005) que permita, a partir de entrevistas a graduados recientemente recibidos (que preferentemente se dediquen a hacer investigación), reconstruir su trayectoria educativa universitaria y determinar a partir de su análisis cuáles han sido las instancias curriculares que propiciaron su formación en investigación en la carrera de grado. Se han podido concretar entrevistas a distintos miembros de las carreras y especialmente graduados que están realizando investigaciones de las tres carreras. Se obtuvo del análisis categorías que refieran a rasgos particulares de la carrera que cada uno estudió pero también aspectos comunes a este grupo. En este sentido, no se pretende profundizar, sino presentar un panorama que complemente la visión sobre el objeto de investigación y permita abrir la puerta para futuras investigaciones.

Siguiendo con las carreras del primer grupo, del análisis de las entrevistas y la triangulación de la información trabajada (primero sobre cada carrera y luego cruzando los datos), podemos pensar algunos aspectos comunes que caracterizan la formación en investigación en estas carreras que no presentan instancias formales específicas en el plan de estudio para tal fin:

- Se sostiene la idea de que “aprender a investigar se aprende investigando” es decir en contacto con otros de más experiencia que realicen la tarea. Como afirma Bourdieu (1995: 164): “(...) Los historiadores y filósofos de las ciencias – y sobre todo los propios científicos- han observado con frecuencia que una parte muy importante del oficio del científico se adquiere de acuerdo a modos de adquisición totalmente prácticos (...)”
- Se discute si es necesario alguna instancia formal obligatoria dentro del plan de estudio que permita la sistematización de aspectos metodológicos dentro de la carrera. Dentro de cada disciplina la mayoría cree que no es necesario.
- La formación en investigación se logra especialmente en las materias o seminarios (en su mayoría optativos) del ciclo orientado, hacia el final de la carrera.
- En la mayor parte de estas materias o seminarios se desarrollan aspectos teóricos conceptuales de algún tema de interés propio del área. Los profesores interesados en acercar a los alumnos a la tarea de investigar comentan en sus clases su propia experiencia o invitan a algún investigador en el área para que hablen de su quehacer. Este tipo de actividades quedan a criterio del profesor si las realiza o no y de qué forma.
- En los testimonios, varios señalan que no hay teoría de cómo se investiga en su carrera. Es decir, algunos profesores comentan sus experiencias pero no se toma como contenido a tratar o discutir el aspecto metodológico en sí.
- Aquellos alumnos o graduados que se han dedicado a investigar, generalmente se debe a que se han puesto en contacto con alguno de estos profesores o cátedras ya sea por interés personal del alumno o porque fueron invitados a participar de las actividades que desarrolla la cátedra. Es así como la figura del adscripto ocupa un lugar importante en la formación en investigación, ya que su tarea se centra principalmente en un plan de trabajo relacionado con actividades que le permitan acompañar a la cátedra en sus investigaciones.
- También se conforman de manera autogestivas, fuera de los ámbitos formales de la carrera, grupos de discusión entre los graduados para compartir entre ellos o con algún docente: dudas, bibliografía y formas de trabajo. Estos grupos se conforman por motivación e interés de los alumnos que están por recibirse (y tienen que hacer su tesis) o ya graduados que están investigando (por ejemplo porque están haciendo un posgrado o tienen una beca) y que se sienten desorientados de cómo encarar esta tarea.

Por todo lo indicado, se puede señalar que la articulación teoría y práctica en la formación en investigación en estas tres carreras es débil según lo planteado por los entrevistados. Aparecen como motivos de esta debilidad: a) la falta de teoría sobre qué es investigar y cómo se investiga en el área, b) la falta de espacios formales obligatorios en el plan de estudio o la falta de espacios de sistematicidad en el tratamiento del tema en aquellas materias que están interesadas en transmitirlo, c) lo fortuito del acercamiento al tema, dado que si a un alumno no le llama la atención el trabajo que presenta un profesor o no toma contacto con una cátedra o no se moviliza por interés personal porque quiere saber más sobre lo que es investigar y

cómo se hace, puede pasar por la carrera sin tener contacto con este quehacer para el cual el perfil del egresado destaca que está formando.

También se han analizado las carreras del segundo grupo y específicamente las ocho instancias curriculares formales y obligatorias que explícitamente tienen la intencionalidad de formar en investigación en el ciclo general (llamado o considerado de diferente manera en las diferentes carreras) de la formación de grado de seis carreras: Ciencias de la Educación, Artes, Geografía, Edición, Antropología y Biblioteología y Ciencia de la Información. El uso del Método Comparativo Constante como técnica de análisis de material curricular, observaciones y entrevistas permitió avanzar en la creación de categorías que posibilitan comenzar a comprender desde el punto de vista didáctico, cuáles son los rasgos distintivos de la formación en investigación en estas carreras.

A partir del proceso espiralado propio del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss:1967) entre recolección de la información y análisis de la misma, se fueron comparando los datos obtenidos mediante las observaciones, las entrevistas y los documentos curriculares de cada una de las asignaturas seleccionadas. De la triangulación se obtuvo el esqueleto general a partir del cual se analizan las materias conformada por una serie de categorías que constituyen los ejes del análisis descriptivo, a saber:

- Historia de la cátedra. Se busca contextualizar un análisis didáctico curricular, propio de la mirada teórica que estamos tomando (Didáctica Crítico- Fundamentada)
- La intencionalidad formativa. Lo que la cátedra pretende, en qué aspectos pretende la cátedra formar a los alumnos. Es decir, qué es lo que la cátedra pretende aportar a la formación de los alumnos en la formación en investigación.
- La organización de la enseñanza en las instancias curriculares existentes:
 - Teóricos
 - Prácticos
 - Talleres (si los hay)

}	* Estrategias
}	* Organización del contenido
}	* Rol del docente y del alumno
- La evaluación. Entendiendo a la evaluación desde un sentido amplio: su relación con la acreditación, tipos de evaluación, criterios e instrumentos.
- La articulación teoría y práctica. Considerando especialmente las formas de manifestación que aparecen.
- Dificultades de los alumnos que percibe la cátedra. Cómo percibe la cátedra a los alumnos y qué dificultad perciben en ellos para llevar a cabo la propuesta de la cátedra.

Para sistematizar algunos aspectos fruto de los análisis, podríamos preguntarnos primero como rasgo general: ¿Qué mirada o enfoque tienen estas instancias? En este punto estamos considerando al término *enfoque* como *la forma en que la cátedra organiza el contenido en función de cierta metodología didáctica de trabajo con los alumnos*. A su vez, cada enfoque implica una postura epistemológica distinta

en torno a los aspectos metodológicos en el quehacer investigativo que se reflejan en propuestas didácticas distintas.

Los enfoques de las instancias curriculares de grado de formación en investigación que se han observado hasta el momento, adoptan algunas de las siguientes formas puramente o un par de ellas combinadas en distintos momentos de cursada:

❖ Epistemológico: Es el enfoque que se caracteriza generalmente por un desarrollo básicamente teórico y apunta a la comprensión de temáticas como la Historia de la Ciencia y la vida y obra de los grandes pensadores de la historia que dieron origen a la ciencia actual. Se trabaja a partir de la lectura reflexiva e interpretativa de sus obras principales. Generalmente se encuentra a cargo del profesor que aparece como poseedor del saber que busca transmitirlo a sus alumnos a través de la exposición en las instancias de teóricos o con formato de seminario. Su intencionalidad formativa así es expresada: *“P: lo que también le aporta... es una introducción crítica a algunas lecturas que se pueden considerar esenciales para tener un background crítico y utilizar como lecturas de base para cualquier estudio en las disciplinas o sea hay una mínima enciclopedia de autores que se los refiere y se les menciona autores que no son tratados en otras materias, o son tratados muy al pasar y nosotros a veces a algunos los tratamos más sistemáticamente, no necesariamente para que lo adopte pero sí, como para que se introduzca en lecturas distintas, en perspectivas distintas...”* (Fragmento de entrevista)

❖ Metodológico: Es el enfoque que se caracteriza generalmente por centrarse en mostrar la “Cocina de la investigación” y las grandes decisiones del investigador mientras realiza su trabajo. Se desarrolla en torno a los puntos que componen la Dimensión Epistemológica de un Diseño (Sirvent, 2007): la elección del tema, el objeto, el problema, los objetivos, el marco teórico, las hipótesis, etc. En algunos casos, también comienzan a delinear la Dimensión de la Estrategia General, planteando el tipo de diseño (Sirvent, 2007). Se busca la identificación de los elementos de un diseño y/o la elección de los mismos para realizar uno propio. Aquí se pone énfasis en situaciones didácticas que impliquen al alumno “ponerse en la piel” de un investigador. Así lo expresa una docente entrevistada: *“P: ... Si queremos que esa materia de investigación, de metodología, sirva y tenga como insumo para una formación básica, tiene que hacerse a través de la cocina de la investigación: la ya hecha analizando investigaciones o en el hacer mismo de los alumnos...”* (Fragmento de entrevista). Es así como se reconocen diferentes formas de aproximación...

➤ Desde las más distanciadas o externas como es la lectura reflexiva de un informe de investigación y reconocer en él las decisiones que tomó el investigador.

➤ Pasando por situaciones de contacto con el investigador donde personalmente le cuenta al alumno sus vivencias, le muestra “su cocina de investigación” y justifica las decisiones que tomó.

➤ Hasta propuestas donde los alumnos a partir del contacto con la empiria, tiene que ponerse en situación de producción, tomar decisiones y armar un diseño propio.

❖ Instrumental: Es el enfoque que se caracteriza generalmente por centrarse en el trabajo específico con algún instrumento o técnica. Es decir, focaliza su trabajo en la adquisición de alguna técnica de recolección de información o de análisis como: la observación, la encuesta, la entrevista, el análisis estadístico, etc. Por ejemplo, existen asignaturas basadas en el análisis estadístico. Se centran en el planteo de ejercicios donde se ponga en juego las herramientas estadísticas, la justificación de su uso y la interpretación de los resultados. En estos casos, el trabajo se encuadra en una lógica cuantitativa, con la intención de introducir nociones que permitan la lectura crítica de trabajos cuantitativos y el uso de las herramientas estadísticas como técnicas de análisis de la información recogida. En este sentido, la interpretación de los resultados estadísticos aparece como un eje principal. Así expresan su intencionalidad formativa: "*P:... Recuperar un sentido de manejo de datos de grandes agregados, de manejo de datos estadísticos, de conocimiento de herramientas de coeficientes que permitan usar el sentido crítico de estas herramientas.*" (Fragmento de entrevista)

En términos generales, se podría agregar, que se ha podido observar que el enfoque epistemológico aporta un conocimiento general propio de las ciencias sociales donde no se presentan grandes diferencias en el planteo presentado en las clases, en función de la profesión que se está formando. En cambio, en el enfoque instrumental y fundamentalmente en el metodológico, se pueden percibir mayores rasgos propios de la disciplina de formación, no en la teoría metodológica en sí, sino por ejemplo en los casos que se analizan, los objetos y las preguntas de estudio que se enuncian, la empiria que se selecciona, etc.

Como también lo afirman Cohen y Piovani (2008) en su trabajo "lo que diferencia a las distintas disciplinas de las ciencias sociales no es el método sino la naturaleza de los problemas, las preguntas que se formulan los investigadores, las teorías que se utilizan y el contexto histórico en el cual se investiga con su espacio y tiempo".

También Sánchez Puentes (1987) reafirma esta idea cuando sostiene como una de sus ideas centrales que: "(...) tanto la formación de investigadores como sus programas deben atender a dos reclamos estrechamente relacionados: el de la *especificidad* del enfoque social que tendrá como consecuencia la especificidad de la formación de investigadores en ciencias sociales, y el de la *particularidad* de cada una de las ciencias sociales que se expresará en las peculiaridades singulares de los diferentes programas de formación."

Asimismo, a partir de los primeros análisis se han podido identificar algunas formas de articulación teoría y práctica. (Lucarelli, 2009). Las mismas se observan en las clases teóricas como prácticas adoptando en una cátedra una o varias de estas manifestaciones.

❖ Ejemplificación: de conceptos que permitan ilustrar y comprender mejor su significado.

- ❖ Demostración: el profesor resuelve un ejercicio y lo interpreta frente a los alumnos para mostrar cómo se hace.
- ❖ Ejercitación: los alumnos resuelven ejercicios recortados, justifican el uso de las herramientas estadísticas e interpretan los resultados. Generalmente hacen siguiendo los procedimientos pautados en las demostraciones.
- ❖ Análisis reflexivo: de extractos de informes de investigaciones de investigadores expertos donde la tarea consiste en la identificación de la cocina de la investigación y de los elementos de un diseño. Requiere una lectura atenta y comprensiva, como también la puesta en juego de conocimientos metodológicos para el reconocimiento, comprensión y la interpretación de todo el proceso de una investigación.
- ❖ Situación problemática: en base a la simulación del proceso de investigación presentada a través de una situación que pone a los alumnos como partícipes de una simulación de un problema que la cátedra se plantea y los alumnos son los sujetos investigados.
- ❖ Producción: con trabajo en terreno a partir del cual tienen que realizar un diseño y tomar las decisiones para un proyecto personal. Aquí el alumno tiene que ponerse en el rol de productor del conocimiento.

Este último punto, el de ser problematizador de la realidad y productor de un conocimiento, aparecería para los docentes como uno de los que presenta mayor dificultad a los alumnos, ya que es una de las primeras instancias de formación donde se busca que el alumno modifique su relación con el conocimiento, lo cual no resulta sencillo, dado que los alumnos durante sus trayectorias educativas habitualmente se posicionan como lectores de un conocimiento ya consolidado y socialmente transmitido. En estas propuestas, en cambio, se tratan de brindar las herramientas didácticas que permitan andamiar al alumno en esta nueva relación que se le propone establecer con el conocimiento donde tenga que hacerse preguntas para generar un nuevo conocimiento, relacionar la teoría con la empiria y fundamentalmente problematizar la realidad.

En este sentido, Bachelard (1984) cuando se refiere a las características del espíritu científico, permite entender esta dificultad cuando señala que ante todo es necesario saber plantear los problemas, ya que en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que vincula el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico, todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.

A través de este trabajo se espera realizar un análisis de los espacios curriculares de formación en investigación en algunas de las carreras de grado de una unidad académica de la UBA. En ella, la formación en investigación es una de las formaciones profesionales más importantes. El rol de investigador es una de las tareas que distingue y caracteriza al profesional universitario. Se busca aportar información que permita ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la

formación en investigación en las carreras de grado ante una posible reforma curricular.

¹ Calvo, Gladys: Informe de Beca Orientada 2000- 2001. IICE. FFYL. UBA. Esta investigación fue dirigida por la Lic. y Prof. Elisa Lucarelli en el marco de una Beca Orientada otorgada por la UBA durante el año 2000. La Dra. María Teresa Sirvent fue la asesora metodológica de este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bachelard, G.: (1984) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires. Siglo XXI. Cap.1
- Becher, T: (1993) Las disciplinas y la identidad de los académicos. En: *Pensamiento universitario*. Año 1 N°1 Bs. As.
- Becher, T.: (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Bertaux, Daniel: (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona. Ed. Bellaterra.
- Borsotti, C.A. y otros: (1989). *El aprendizaje de la investigación en el currículo universitario de grado*. RAE N°14. Año VII. AGCE.
- Bourdieu, P y Wacquant, L: (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México. Transmitir un oficio (pp. 161 – 196).
- Calvo, G.: (2000). *Informe de Beca Orientada*. IICE. FFyL. UBA
- Calvo, G: (2002). La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados. *Revista IICE- UBA N°20. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación (IICE). UBA- Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires- Argentina*. (Pág. 48 a 56). Diciembre de 2002
- Calvo, G: (2004). La relación teoría y práctica como eje fundamental del cambio curricular en la Universidad. *Serie: espacio pedagógico. Tema: Educación Superior. Desarrollos teóricos y líneas de investigación actuales. Publicación trimestral de LAE (Laboratorio de Alternativas Educativas) Año IX – N° 37 Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas- San Luis. Argentina*. (pág. 57 a 68) Noviembre de 2004
- Cohen, N y Piovani, J.I. (compiladores): (2008) *La metodología de la investigación en debate*. Eudeba- Edulp. La Plata. Argentina.
- de Sousa Santos, B: (2005). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Glaser y Strauss: (1967). *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Aldine Publishing Company. Chicago.. Traducción del Cap. V. El método Comparativo Constante.
- Geltman, P y Hintze, S: (1987). *La articulación docencia- investigación en la UBA*. Secretaría de Planificación. UBA.
- Gibaja, R.: (1987). El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas. En: *La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas. Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuaderno N°3. UBA.*
- Lucarelli, E: (1991). *Las innovaciones curriculares: Un proyecto en acción*. En cuadernos del IICE N°9, Buenos Aires. FFYL,
- Lucarelli, E: (1992). *Modelo para el análisis de evaluación curricular*. UNT. FCM.
- Lucarelli, E: (1993). *La programación curricular*. Panamá. U de Itsmo.

-
- Lucarelli, E: (1993). *Regionalización del currículum y capacitación docente*. Bs. As. Miño y Dávila,
 - Lucarelli, E: (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuadernos del IICE N°10. FFYL.
 - Lucarelli, E: (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.
 - Sánchez Puentes, Ricardo: (1987) *El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH*. En: Cuadernos del CESU, núm. 6, UNAM, México.
 - Sirvent, M. T.: (1999) *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Cuadernillo de la cátedra Investigación y Estadística I. OPFYL. FFYL.
 - Sirvent, M. T.: (1999). *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Cuadernillo de la cátedra Investigación y Estadística I. OPFYL. FFYL.
 - Sirvent, M. T.: (1991) *La investigación educativa en la UBA: El Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA (1984- 1990)*. En: *Temas de Psicopedagogía*. Bs. As. EPEC. Anuario N°5.
 - Sirvent, M. T.: (2000). Políticas de investigación educativa y formación docente. En: *Revista Argentina de Educación*. Año XVIII. N°27. Mayo de 2000
 - Sirvent M. T. (2007) *El Proceso de Investigación. Cuaderno de cátedra de Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. (Opfyl). UBA.*