



RESEÑA TESIS MAESTRÍA

“La práctica de la investigación en las propuestas de enseñanza de la Metodología de la Investigación de las carreras del campo de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste”¹

Mg. Mariana Cecilia Ojeda ²

Esta comunicación tiene la finalidad de exponer brevemente la investigación realizada para la tesis de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste en la que abordé *la problemática de la enseñanza de la investigación en la formación universitaria*.

La tesis contiene un informe compuesto por un resumen y capítulos que describo a continuación.

El Capítulo I da cuenta de la formulación del problema de investigación a través de la descripción de las fuentes empíricas, la focalización del objeto-problema, los interrogantes y los objetivos de investigación así como la relevancia social y científica del trabajo. En el Capítulo II se encuentra el estado del arte de la temática que sistematiza los aportes científicos hallados. El Capítulo III desarrolla los conceptos y líneas teóricas que conformaron el Marco Referencial provenientes del campo del Curriculum, de la Didáctica y de la Investigación, contextualizados en el ámbito de la Universidad. En el Capítulo IV detallo la estrategia metodológica general del trabajo que llevó a investigar para generar conocimientos, descubrir y comprender la realidad, con una lógica cualitativa. Definí el universo, la muestra y selección de casos, los instrumentos de recolección de información y las técnicas de análisis. Los Capítulos V y VI son los resultados del análisis del corpus empírico. En el primero de ellos argumenté acerca de la inserción curricular de la investigación en los campos profesionales de las carreras de Ciencias Sociales que fueron parte del objeto de indagación. En el segundo, compuesto por los sub-capítulos VI.I, VI.II y VI.III, analicé los componentes de las propuestas didácticas elaboradas por los profesores de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Antes de concluir, creí necesario siguiendo a Sirvent colocar un capítulo (VII) que detalle la historia natural de la investigación que valida el proceso de investigación., es decir, aquellos momentos cruciales en los que, como investigadora, vivencí la construcción de todo mi proceso de investigación para la tesis. Finalmente, las conclusiones fueron expuestas en el Capítulo VIII que sintetiza los datos para dar respuestas a los interrogantes centrales sobre los cuales giró el trabajo. Además contiene una sección de bibliografía y anexo.

¹ Trabajo desarrollado para la obtención del título de Magister en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fecha de defensa: 25 de febrero de 2011.

Directora: Prof. María Delfina Veiravé, Universidad Nacional del Nordeste, 190 págs.

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Magister y Especialista en Docencia Universitaria de la UNNE. Profesora Adjunta de las asignaturas Investigación Educativa II y Pedagogía de la Formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Correo electrónico: marianaceciliaojeda@gmail.com

I. Breve recorrido sobre la construcción del objeto de estudio: del tema al problema – objeto de investigación.

El tema *'la enseñanza de la investigación'* se planteó abonado por distintos fenómenos; uno de ellos lo constituyó la problemática en torno a las diferencias entre las lógicas de la enseñanza y de la investigación (Schön, 1992; Da Cunha, 1997; Achilli, 2000). Porque enseñar a investigar presenta características diferentes a las que habitualmente se desarrollan en las aulas universitarias. Mientras que en la enseñanza permanece la idea de la transmisión del conocimiento mediada por el profesor y la concepción del saber como resultado validado por la autoridad científica, verdad única e indiscutida; en la investigación se plantean concepciones diferentes que se basan en una relación dinámica con el conocimiento y con los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, se presentó como un interés de conocimiento a la necesidad de insertar la investigación en la formación profesional para atender a requerimientos actuales que socialmente se le plantean a la universidad. Al respecto, entendemos que los grandes cambios producidos en las últimas décadas generaron modificaciones importantes tanto en las funciones como en la dinámica institucional universitaria, entre otros: una nueva forma de producción y de relación con el conocimiento proveniente del progreso de la ciencia y la técnica, la atención de demandas sociales complejas, la solicitud de extensión de la educación superior a la sociedad. En este contexto, la investigación provee a la formación profesional, un modo de comprender la realidad y resolver adecuadamente los problemas que se presenten (Schön, op.cit.).

Sumado a estas situaciones, advertí un planteo intrínseco del campo de la investigación: la necesidad de transformar la lógica disciplinar que reprodujo un único enfoque válido acerca de la investigación. Los paradigmas y perspectivas metodológicos han criticado posturas unívocas con respecto a la metodología de investigación científica. Es decir, el método no se reduce a una secuencia técnica unidireccional, supone una práctica compleja inserta en el contexto social donde la creatividad y la reflexión de los sujetos que investigan generan procesos y productos sólidamente fundamentados (Sirvent, 2001-2002; Aiello, 2003; Marradi, 2007).

En este marco, la introducción de la práctica de la investigación en la problemática de estudio de la tesis se tornó fundamental porque entiendo que es un eje estructurante de la formación profesional crítica y reflexiva. Concebí a la investigación como una práctica social que produce conocimientos de orden científico en una situación social, política e histórica particular. Por lo tanto, su formación posibilitaría al profesional tener una visión "de totalidad" que articula el qué, para qué, para quién y cómo investigar superando la visión tecnicista/mecanicista. El profesional así podrá asumir un lugar protagónico en las propias decisiones para producir y no reproducir formas de indagar en la realidad (Sirvent, op. cit.: 26).

El problema de investigación surgió de las situaciones cotidianas de diseño, intervención y evaluación de las propuestas de enseñanza de la investigación que venía realizando como docente; y de las vivencias de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la propia formación como investigadora. Se construyó el objeto de investigación mediante la interacción de las fuentes empíricas de la experiencia propia de docencia e investigación y de la riqueza que proveyó el estado del arte.

Los antecedentes obtenidos dieron cuenta de que el tema seleccionado tenía gran significación para las comunidades académicas y científicas ya desde la década de los 80, a esta parte. Existen numerosos antecedentes provenientes de libros, artículos de revistas científicas, ponencias en eventos académicos y tesis que toman esta cuestión como objeto de estudio y como motivo de reflexión. Para referenciar algunos de los más relevantes, utilicé *The Journal of the British Sociological Association* (1981); textos de Gibaja (1987); Wainerman y Sautú (1997); Duhalde (1999); Achilli (2000);

Sirvent (2001-2002); Badano y Homar (2003); De Riso, Bertolano y Jacquet (2004); Chambeaud y Merlo (2004); Aiello (2003); Aguiar, Cohen y otros (2006); Calvo (2007), entre otros.

Finalmente, el objeto- problema que ‘focalicé’ entre la diversidad de situaciones y cuestiones planteadas fue: *la introducción de la práctica de la investigación en las propuestas didácticas que elaboraron los profesores de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. Dicho objeto se circunscribió a la investigación en el campo de las Ciencias Sociales razón por la cual enfoqué el trabajo en las carreras de este ámbito dentro de la Universidad Nacional del Nordeste.

El interrogante central inicialmente planteado se formuló de la siguiente manera:

¿Cuáles son las formas que asume la introducción de la práctica de la investigación en las propuestas didácticas de los docentes de Metodología de la Investigación de las carreras mencionadas?

Asimismo, me interrogué sobre dichas propuestas didácticas:

¿De qué manera se expresa la relación teoría y práctica de la investigación en los objetivos, contenidos y estrategias didácticas que los docentes seleccionan para la enseñanza?

Durante el desarrollo de la investigación, la inserción en el terreno y los marcos referenciales orientaron en la elaboración de otro interrogante acerca de la forma curricular en que se inserta la investigación en las carreras seleccionadas:

¿Cuál es el lugar que ocupa la enseñanza de la investigación en el curriculum universitario de las carreras del campo mencionado?

Este nuevo interrogante se derivó del hecho de comprender a las propuestas didácticas en el contexto curricular e institucional de la formación de profesionales porque dicho ámbito no es neutral y ni está abstraído de la realidad socio-política e histórica en la que se inserta la educación universitaria de nuestra región (concepto de marco referencial de Díaz Barriga, 1986 y 1998).

II. Los objetivos de la investigación

De la lectura de las ideas explicitadas en el problema se infiere que este estudio provino de situaciones problemáticas reales y concretas y no de deducciones de una teoría. Si bien las experiencias propias –fuente inicial del problema- fueron enriquecidas por lecturas teóricas en una construcción del objeto-problema como un “amasado” de teoría y empiria, no estuvo como propósito verificar hipótesis elaboradas a priori (Goetz y LeCompte, 1988; Sirvent, 2007). La finalidad fue pues otra, la de comprender la realidad antes que explicarla como efecto de una causa o comprobar un concepto.

Por lo tanto, los objetivos que orientaron el trabajo condujeron a captar, desde las perspectivas de los docentes y de sus producciones, el sentido que le otorgan a la práctica de la investigación cuando la enseñan entendiendo que la propuesta didáctica que los profesores elaboran, expresa la relación entre la formación teórica y práctica de la investigación en un ámbito particular histórica y socialmente contextualizado.

Entonces, los objetivos fueron:

- Analizar las formas de inserción de la práctica de la investigación en las propuestas didácticas de los docentes de Metodología de la Investigación de las carreras del campo de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste.
- Comprender la relación teoría y práctica de la investigación en los objetivos, contenidos y estrategias didácticas que los docentes seleccionan para la enseñanza.
- Conocer las características que asume la investigación en las propuestas curriculares de las carreras de Ciencias Sociales para orientar la elaboración dichas propuestas de enseñanza.

III. Los marcos referenciales del Curriculum, la Didáctica y la Investigación. Campos disciplinares y conceptos centrales que permitieron construir un encuadre teórico.

Para comprender el objeto construí el marco referencial teórico de la investigación que operó como un encuadre conceptual. Las conceptualizaciones vertidas fueron orientaciones básicas que definieron el objeto-problema. Además permitieron establecer perspectivas teóricas, discutir las y tomar posición al respecto. Se trató de una construcción propia a partir de la síntesis de las diversas lecturas bibliográficas realizadas.

Por un lado, desarrollé las tendencias actuales que introducen la formación en investigación en el curriculum universitario, las características que tiene dicho curriculum y el origen de la situación actual. Al respecto, fue preciso conocer las características socio-históricas de producción del curriculum universitario para comprender el contexto de elaboración de las propuestas didácticas de los profesores seleccionados para el trabajo. Es decir, al asumir al curriculum como una práctica social es el docente quien construye un *marco referencial* (Díaz Barriga, 1998) en el que se entienden los procesos y los productos educativos dentro de las condiciones sociales, políticas e institucionales en que se generan. Para ello trabajé con los aportes de los siguientes autores: Díaz Barriga (1986, 1994 y 1998); Gimeno Sacristán (1991); De Alba (1991); Camillioni, Davini, Edelstein y otros (1996); Lucarelli (1993 y 1998); Da Cunha y Cavalheiro Leite (1996).

Además, asumí una postura sobre la enseñanza caracterizando los enfoques didácticos y a partir de allí, planteando la perspectiva de análisis desde la Didáctica Crítica a través de las ideas de Barco (1989); Candau (1990); Contreras (1990); Camillioni, et.al. (1996); Litwin (1997), entre otros. En este sentido, concebí a la enseñanza como una práctica, como una actividad que sucede en un contexto socio-histórico particular en la que los sujetos que participan activamente toman decisiones sobre su acontecer. Enseñar supone una acción realizada por sujetos; en este sentido, el profesor es quien la desarrolla en la institución educativa y de manera más específica en el aula en la interacción con los alumnos, constituyendo una práctica social y profesional. Asimismo, definí específicamente una de dichas prácticas, el diseño o programación de la enseñanza.

También desarrollé los conceptos fundamentales de la Didáctica general y en especial de la Didáctica de nivel superior porque precisa en aquellas problemáticas que emergen de los desafíos que plantea la sociedad actual a la formación profesional en el ámbito universitario. Al respecto, una de ellas es la de la formación profesional teórica y práctica. En este estudio, fue central el tratamiento de la relación teoría y práctica en la enseñanza de la investigación.

Este planteo dio lugar al despliegue de las definiciones sobre la Metodología de la Investigación y su enseñanza. Por un lado, observé que la enseñanza está íntimamente vinculada a las tradiciones que históricamente predominaron en el ámbito científico y en la formación en investigación. Por el otro, la problemática debe atender a la caracterización del tipo de saber que se enseña, es decir, cuáles son los atributos que hacen de la investigación un tipo particular de conocimiento y, qué se va a entender por método de investigación. Al respecto, definí a este tipo de saber como un conocimiento tácito utilizando la noción de Polanyi (1964 en Gibaja, 1987) retomada por Sirvent, (2001-2002) y explicité el debate acerca del método científico con los aportes de Marradi (2007) y Sirvent (2007).

Finalmente, producto de ese debate, planteé el concepto de práctica concebido como praxis siguiendo el concepto de Kosik (1967) recurriendo luego a aportes de Ferrater Mora (1982); Lucarelli (1994); Marx (2005) develando los dilemas que

históricamente se dieron entre el saber teórico y el práctico (Astrada, 1952; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1996). De ello, inferí las problemáticas de la enseñanza de la práctica a través de las relaciones entre la formación teórica y la práctica para lo que fueron valiosas las contribuciones de Carr y Kemmis (1988); Schön (1992); Lucarelli (1994); Carr (1996).

IV. El abordaje metodológico: la lógica de la investigación.

La dimensión epistemológica de la investigación (Sirvent, 2007) se orientó hacia el propósito de generación de conocimientos antes que la verificación de los mismos. Por lo tanto, construí un diseño metodológico que permitió captar la realidad de la enseñanza de la investigación en la universidad desde la perspectiva de las producciones que realizan los actores y desde su punto de vista. Trabajar con las acciones, los procesos, los pensamientos de una práctica social necesita de una metodología cualitativa basada en una lógica inductiva analítica antes que deductiva; centrada en la subjetividad antes que en la objetividad, que tiene por finalidad la comprensión frente a la explicación, para brindar “verdades” particulares y no generales.

Con esta estrategia metodológica general, que pretendió comprender y descubrir la realidad, se generaron los datos empíricos mediante la lógica cualitativa. Para ello, seleccioné casos de siete asignaturas de Metodología de la Investigación de diez carreras de Ciencias Sociales de la UNNE. Muestra que se basó en criterios de la investigación y que se ubica en la tipología de muestra exhaustiva. La información fue recolectada con las técnicas de registro y análisis de documentos curriculares: los planes de estudio y didácticos: los programas de las asignaturas; y de la entrevista realizada a los profesores de dichas asignaturas. El análisis de esta información fue realizado con el método comparativo constante basado en la propuesta de Glaser y Strauss (1967) para construir categorías de análisis. Dicho proceso se manifestó en una ida y vuelta entre empiria y teoría favorecido por la triangulación de las fuentes de información señaladas.

V. Resultados de la investigación: Breves líneas de desarrollo.

A continuación presento brevemente los resultados elaborados a lo largo de la investigación, en torno a los interrogantes y objetivos propuestos.

V.1. Los orígenes de la posibilidad de insertar la práctica en las propuestas de enseñanza.

Las formas que asumió la inserción de la práctica tuvieron su origen en dos fuentes de gran significatividad: el currículum institucional o plan de estudio y los docentes que elaboraron las propuestas. Estas fuentes generaron elementos significativos que operaran en el momento en que el docente tiene que elaborar las propuestas didácticas. Ciertos componentes curriculares e ideas y experiencias de los profesores inciden en la forma en que se introduce la práctica en los componentes didácticos: los propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje, los contenidos de enseñanza y las estrategias didácticas. Además, establecen los límites de hasta donde es posible realizar prácticas de investigación en la enseñanza de la Metodología de la Investigación en la carrera de grado.

Del análisis de los planes de estudio surge información sobre cuáles son los elementos significativos que toman los profesores para decidir su programación. Fueron relevantes los siguientes aspectos: las características de los campos profesionales para los que forma cada carrera y la inserción de la investigación en relación con la profesión de formación y las funciones que esta tuvo en ellas. En este

sentido, operan como un “marco referencial” en términos de Díaz Barriga (1998) porque ofrecen características que tiene la profesión en los contextos sociales, políticos e institucionales en la universidad argentina y en la región.

El curriculum o mejor dicho, el plan de estudios puso de manifiesto que la investigación se constituye actualmente como un campo académico de las carreras del campo de las Ciencias Sociales del estudio. Es un campo porque define desempeños laborales de las profesiones que para la que forma y tiene una inserción como asignatura en la estructura curricular (Bourdieu, 2000). La Metodología de la Investigación constituyó un ámbito curricular específico establecido en todos los planes de estudio conteniendo una parcela de conocimientos propios e independientes de otras.

V. II. *Las programaciones de las asignaturas: componentes didácticos que ‘configuran’ la inserción de la práctica.*

Los relatos y las documentaciones analizadas a través de la triangulación, revelaron el proceso por el cual los profesores construyeron las propuestas didácticas para la asignatura en estudio. En este proceso los docentes fueron participantes activos, mediadores entre el curriculum y la acción.

En primer lugar, las propuestas didácticas –programas- expresan lo que denominé con la categoría ‘definiciones iniciales’; para designar a aquellos componentes didácticos que delinear las características de la enseñanza de la investigación en estas asignaturas. Incluí allí a los ‘propósitos de enseñanza’ que expresan los profesores al fundamentar los programas como un marco general de la propuesta didáctica en tanto intencionalidades que proponen para enseñar. Marcan la dirección y los límites de posibilidades de la enseñanza de la investigación y la inserción de su práctica. El propósito predominante en todos los casos fue el de transmitir saberes sin promover la habilidad de la práctica de la investigación.

Dentro de las definiciones iniciales también incluí a los objetivos que, como “contrapartida” de los propósitos, delimitan el rumbo del aprendizaje. Identifiqué niveles de aprendizaje los que fueron por un lado, niveles de conocimientos de conceptos teóricos y por otro, niveles de logro de capacidades que debe adquirir y demostrar el alumno. Los profesores hicieron mayor hincapié en los aprendizajes de este último tipo, es decir, de habilidades prácticas.

La forma que asume la inserción de la práctica en la enseñanza se definió, sin dudas, en los componentes didácticos de los contenidos de enseñanza y las estrategias.

El conocimiento disciplinar a enseñar se develó como un eje estructurante de los documentos curriculares y didácticos analizados en este trabajo. Por lo tanto, la forma de introducir la práctica de la investigación estuvo íntimamente relacionada con él. Desde el aspecto didáctico, la introducción de la práctica se identificó en el objeto de estudio de la asignatura. Los docentes seleccionaron los saberes a enseñar en forma diferenciada: desde la teoría o desde la práctica. En el plano de lo disciplinar, la posibilidad de introducir la práctica se manifestó en las definiciones de la ciencia, la investigación y el proceso de investigación, según las tradiciones que sostienen estos conceptos.

La asignatura llamada –en términos generales- Metodología de la Investigación incluye saberes provenientes de los ámbitos teóricos de la Epistemología y la Metodología de la Investigación. En primer lugar los profesores presentan los conceptos epistemológicos considerados como fundamentos del proceso de investigación como acción. Y, si bien el contenido se centra en dicho proceso, largamente desarrollado, parecería mostrar un orden simple, consecutivo de etapas que lo componen y que no alcanzan a manifestar las situaciones de complejidad que conlleva la práctica.

Desde el enfoque didáctico y la composición disciplinar del contenido es posible observar una relación lineal de la teoría y la práctica, de la definición teórica hacia la acción. Quizás un planteo problematizador podría conducir a enunciar los contenidos teóricos y prácticos de forma integrada, lo que daría cuenta de la complejidad que tiene el contenido de enseñanza.

Respecto de las estrategias de enseñanza que diseñaron los profesores encontré que superan la mera reproducción de técnicas de enseñanza. En el material empírico observé que la acción de enseñar involucra mucho más, porque presentaron las situaciones de las clases, las relaciones entre profesores y alumnos y éstos con el contenido, las técnicas de enseñanza propiamente dichas, las finalidades que tienen éstas, los tiempos y los espacios de clases y de estudio. En los programas y entrevistas analizados se detecta que estas estrategias metodológicas están mediadas por las concepciones que los docentes tienen sobre la posibilidad de enseñar la práctica.

Para denominar esta categoría de análisis compleja en la enseñanza utilicé el término “construcciones metodológicas” de Edelstein (1996). Es una construcción porque alude a una elaboración de los docentes para articular la estructura epistemológica de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden, implicando la organización de los contenidos, las actividades de profesores y alumnos y las relaciones sociales entre ellos y los materiales, todo ello con una claridad en relación con los contextos institucional, curricular y cultural más amplio.

Dentro de estas construcciones metodológicas pude identificar tipos de metodologías de enseñanza de la investigación, clasifiqué en dos ‘modos’ de transmitir el contenido de la investigación. Estos dos modos de enseñar están relacionadas al tipo de contenido según sea teórico conceptual epistemológico o, teórico conceptual metodológico o; el saber metodológico – práctico. Una de las formas que asumí la enseñanza las denominé ‘modalidad de enseñanza centrada en el conocimiento mediado por el profesor’ porque es él quien transmite el contenido que es del orden de lo conceptual: teóricos – epistemológicos (aquellos saberes que provienen de la Epistemología) y teóricos – metodológicos (los que derivan de la Metodología de la Investigación). Llamé a la otra ‘modalidad centrada en la práctica’ que tiene está compuesta por diferentes actividades, y que tienen un único fin: la realización de procesos y productos de investigación por parte de los alumnos. Algunos profesores llaman a su propuesta: taller’, otros proponen ejercicios de aplicación que prevén una estructura establecida por el profesor que los alumnos tienen que completar, también se encuentran prácticas de ‘simulación’ con las que los alumnos diseñan o imaginan el proceso de investigación con tareas específicas tales como la construcción de un problema, acercamientos a instancias operativas de trabajo en la realidad (entrevistas, encuestas, etc.).

Respecto de la forma de introducir la práctica de la investigación no constituyó una práctica real sino un acercamiento a ella por distintas vías de acceso. Adquirió algunas particularidades porque se introdujeron preferentemente en clases y programas de trabajos prácticos; las actividades reunieron a los alumnos en grupos con instancias individuales y, fueron realizadas dentro y fuera de espacios y tiempos curriculares. Los temas que se incluyeron consistieron en momentos o fases del proceso de investigación: diseño del proyecto, análisis de investigaciones, recolección de información.

Relacionado con ello hallé una característica más, se establecieron diferencias por la división organizacional institucional de clases teóricas y clases prácticas de forma separada. Planteo curricular de la organización de la enseñanza universitaria que limita las posibilidades de integración/articulación de la teoría y la práctica.

Esta relación entre la teoría y la práctica en los programas se dio en forma diferenciada, se separan en algunos momentos de la enseñanza; aunque también es posible hallar algunas formas de enseñanza que intentan superar la dicotomía.

Algunos rasgos de la separación teoría – práctica en los casos estudiados fueron:

- la finalidad introductoria de la Metodología de la Investigación basada en conocimientos teóricos predominantemente,
- la secuencia curricular dividida de los contenidos de investigación de la teoría y luego de la práctica,
- las condiciones curriculares institucionales de trabajo de los profesores: las clases separadas de teoría y de práctica, cantidad y organización de los equipos docentes, cantidad de alumnos por asignatura, recursos económicos,
- la determinación diferenciada del objeto de estudio de la asignatura en saberes epistemológicos antecedentes de los metodológicos y de los prácticos,
- la correlación entre propósitos de enseñanza de los profesores y objetivos de aprendizaje para los alumnos. Los primeros tendientes a la transmisión de contenidos y los segundos a la realización de habilidades de la práctica de la investigación, demostrando así una desconexión entre lo que se pretende enseñar y lo que quieren que aprendan.

Asimismo, en las propuestas que pretendieron lograr la integración o articulación teoría – práctica se observaron las siguientes características:

- la enunciación de posiciones integradoras en los contenidos,
- la intención de tender a actividades prácticas,
- la interacción de docentes y alumnos en el hacer de ciertos momentos del proceso de investigación con estrategia de taller y simulación,
- la reflexión surgida de este tipo de actividades,
- las relaciones entre docentes de teoría y de práctica para proponer la enseñanza y
- la evaluación que demuestra el proceso de aprendizaje.

VI. Líneas para seguir pensando la problemática de la enseñanza de la práctica de la investigación. Para contribuir con la formación de un profesional reflexivo y crítico.

La cuestión de la inserción de la práctica de la investigación parte de la concepción de la investigación misma, de su proceso, de las formas de realizarlo. En esto también incide la concepción didáctica de la relación entre la teoría y la práctica. Parafraseando a Kemmis (en Carr, 1996) es necesario que entendamos a la práctica como algo construido.

Teniendo en cuenta los resultados de este trabajo de investigación, esa construcción de la relación entre teoría y práctica depende de la posibilidad que plantea el plan de estudios, debe explicitarse en él; de las concepciones de los sujetos que lo elaboran entre los que están los profesores y otros actores curriculares; y de las formas en que éstos elaboran las propuestas de enseñanza hallando los espacios que favorecen la inserción de la práctica de la investigación. Al respecto Sirvent (2001-2002) propone una “Pedagogía de la formación” en la investigación que equilibre la modalidad de enseñanza con la forma de cursos o seminarios junto al aprendizaje del ‘oficio’ del investigador *“manipulando la cocina” de la investigación*”.

En este trabajo se dieron a conocer diferentes formas en que se enseña a investigar en el campo ya constituido de la Metodología de la Investigación sosteniendo la significatividad que tiene la práctica para lograr mejores aprendizajes en pos de la formación de profesionales reflexivos y críticos. Seguramente contribuirá a seguir pensando alternativas didácticas, a modificar ciertas condiciones curriculares e

institucionales para la formación profesional y a la constante indagación en problemáticas científicas, académicas y sociales dentro de este campo.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2000) *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde.
- Aguar, D; Cohen, N y otros. (2006) "Problematizando la metodología de la investigación social como campo disciplinar". Ponencia institucional de un equipo de investigadores y becarios de la UBA y la UNLP. En *I Foro de Metodologías y prácticas de investigación social*. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata. Grupo de Estudios de Metodología de la Investigación Social. Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales . Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Aiello, M. (2003) *Dificultades en el aprendizaje de la Metodología de la Investigación en el aula universitaria. Su análisis en el contexto de la situación de enseñanza y a la luz de los sentires y vivencias de los estudiantes*. Trabajo de tesis para la Maestría en Didáctica. Carrera de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Mimeo.
- Astrada, C. (1952) *La Revolución existencialista. Hacia un humanismo de la libertad*. Bs As: Nuevo Destino.
- Badano, M. y Homar, A. (2003) "Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de especialización en Investigación Educativas de la CTERA", en Cardelli, J y Duhalde, M, *Docentes que hacen investigación educativa*. Tomo 2. Bs As: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2000) *Los usos sociales de la Ciencia*. Bs As: Nueva Visión.
- Calvo, G. R. "La formación en investigación en los espacios curriculares de algunas carreras de grado en la facultad de Filosofía y Letras (UBA)". Ponencia presentada a I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa "Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa". Soporte óptico. ISBN 978-987-575-053-1. Mendoza.
- Camillioni , A. W de ; Davini , M.C. ; Edelstein , G. y otros . (1996) . *Corrientes didácticas contemporáneas* . Buenos Aires : Paidós .
- Chambeaud, L y Merlo, P (2004) "¿Docentes investigadores, docentes críticos? Una mirada desde el postítulo de Investigación Educativa". Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación" Soporte óptico. Tucumán.
- Candau, V. M. (1990). *Hacia una nueva Didáctica*. R.Z. Vozes. Trad. C. Faranda.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca Ediciones .
- Contreras Domingo, J.(1990). *Enseñanza , Curriculum y Profesorado . Introducción crítica a la Didáctica*. España: Akal .
- Da Cunha, M.I. y Cavalheiro Leite, D.B. (1996) *Decisoes Pedagógicas e estruturas de poder na universidades*. Campinas, Brasil: Papyrus Editora.
- Da Cunha, MI. (1997) "El aula universitaria: innovación e investigación" En *Leite, D. Y Morosini, M. Universidad futurante*. Campinas: Papyrus (trad. C. Faranda).
- De Alba, A. (1991) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. México: UNAM.
- De Riso, S; Bertolano, L y Jacquet, M (2004) "Formar para la investigación en un posgrado". Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación" Soporte óptico. Tucumán.
- Díaz Barriga, A. (1986) *Ensayos sobre una problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, A. (1995) *Docente y Programa . Lo institucional y lo didáctico*. Bs. As.: Aique.
- Díaz Barriga, A. (1998) *Didáctica y curriculum*. Bs As: Piados.

- Duhalde, M.A. (1999) *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Bs As: Novedades educativas.
- Edelstein, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico" En Camilloni, A, Davini, MC y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Bs As: Piados.
- Ferrater Mora, J (1982) *Diccionario de Filosofía. Tomo 3*. Madrid: Alianza.
- Gibaja, R. (1987) "El conocimiento en la formación de investigadores en ciencias humanas". En Gibaja, R.E. *La investigación en Educación. Discusiones y alternativas. Cuadernos 3*. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Bs As. UBA.
- Gimeno Sacristán, J. (1991) *El currículum , una reflexión sobre su práctica*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) "The Discovery of Grounded Theory". En Sirvent (2007) *Lecturas de Investigación Cualitativa I. "El descubrimiento de la teoría de base"* (trad.). Ficha de cátedra: Investigación y Estadística I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional del Buenos Aires.
- Goetz, JP. y LeCompte, MD. (1988) *Etnografía y Diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Kosik, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. México: Grijalbo.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs As: Piados.
- Lucarelli, E. (1993) *Regionalización del currículum y capacitación docente*. Buenos Aires Miño y Dávila .
- Lucarelli, E. (1994) "Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica" en *Cuadernos del IICE*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. N° 10.
- Lucarelli, E. (1998) *Curriculum y prácticas cotidianas*. Resistencia: UNNE. Mimeo.
- Marradi, A. (2007) "Método, metodología, técnicas" . En *Marradi, A; Archenti, N y Piovani, J.I. Metodología de las Ciencias Sociales*. Bs As: Emecé.
- Marx, C. y Engels, F (2005) *La Ideología Alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Arg: Santiago Rueda editores.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Sirvent, M. T. (2001 – 2002) "Universidad, Ciencia e Investigación en Educación: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina" en *Boletín de la BCN. Pensar la ciencia I N° 121*. . Bs. As. : Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Sirvent, M.T. (ed. 2007) *El proceso de Investigación*. Ficha de cátedra: Investigación y Estadística I. Bs. As.: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional del Buenos Aires.
- Wainerman, C (1997) "Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales", en Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (comp.) *La trastienda de la investigación*. Arg: Editorial del Belgrano.