



## LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Training in educational research at Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional de San Luis)

**Lorena Di Lorenzo**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS  
ARGENTINA

Recibido: 03-11-23

Aceptado: 13-05-24

### RESUMEN

En este trabajo se comparten algunos análisis construidos en el marco de mi tesis doctoral en educación titulada: "Formación en Investigación en educación en la FCH de la UNSL desde la última dictadura militar hasta la actualidad". En ella se estudia la formación en investigación de tres carreras de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis: Ciencias de la Educación, Educación Inicial y Educación Especial. Desde un abordaje cualitativo y a partir de documentos y equipos reflexivos, analizamos significados construidos por egresados de diferentes cohortes sobre los planes de estudio concebidos durante el periodo democrático. En particular, la formación en investigación en los Profesorados, a partir de las propuestas pedagógicas, contenidos y estrategias pedagógicas puestas en marcha por sus docentes. Los análisis han permitido caracterizar una formación en investigación que tensiona la docencia con la investigación, que se cuestiona quienes son los investigadores, una formación que sobrevalora la lógica cualitativa, que se centra en contenidos teóricos, distanciándose de experiencias prácticas. En este escenario, resaltan lecturas de investigaciones ajenas al campo disciplinar y contexto local y finalmente los profesorados reducen la investigación a la aplicación de instrumentos de recolección de información.

Palabras clave: *Formación – Investigación – Educación - Egresados*

### ABSTRACT

This study has the purpose of sharing a few insights built within the framework of my doctoral thesis entitled "Training in Educational Research at the School of Human Sciences in the National University of San Luis from the last military dictatorship to the present". In this regard, I studied educational research in three teacher education programs at the UNSL: Bachelor's degree in Education, Bachelor's degree in Preschool Education, and Teacher Training Program in Special Education. I analyzed the meanings constructed by graduate students of different cohorts (who followed study plans conceived during the democratic period) from a qualitative approach, using various documents as a source and through deep reflective processes. For the present work I studied training in educational research within teacher training schools, analyzing educational proposals, contents and strategies developed by the teachers. The data collected has allowed for the characterization of a training in research that overvalues qualitative logic and focuses on theoretical contents, distancing itself from experience. In this scenario, it becomes very likely to find research works unrelated to the context and the specific area of study, and teacher training schools that have turned research into the mere application of data collection instruments.

Key words: *Inclusive education- Special education- Teaching practice- Pedagogical partner*

## 1- Introducción

El presente trabajo comparte algunos resultados construidos en el marco de la tesis doctoral en educación titulada: "Formación en Investigación en educación en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) desde la última dictadura militar hasta la actualidad".

Particularmente aborda la problemática de la formación en investigación en los profesorados de Ciencias de la Educación, Educación Especial y Educación Inicial de la FCH de la UNSL a partir de significados de egresados de mencionadas carreras.

El objetivo era propiciar instancias de discusión colectiva que promovieran la emergencia de significados respecto a la formación en investigación en educación, al dialogar con egresados. Para lo cual consideramos pertinente trabajar con el "Equipo Reflexivo" propuesto por Donoso Niemeyer (2004). De este modo es posible acceder a las experiencias, percepciones, interpretaciones de los sujetos de estudio respecto de un tema, explorando los significados asignados a la propia experiencia

Construimos equipos reflexivos por cada carrera y convocamos a egresados de diferentes cohortes, con vista a reconstruir la formación en investigación en educación, a partir de rupturas y continuidades a lo largo de la historia.

Este proceso implicó lectura y relectura de las transcripciones de los equipos. A estos últimos se les asignó códigos por carreras o grupos participantes:

-ECE M, equipo Ciencias de la Educación y la sigla posterior representó la inicial del sujeto participante.

-EEE: equipo reflexivo con egresados y egresadas del profesorado y licenciatura en Educación Especial.

-EEI: equipo reflexivo con egresados y egresadas del profesorado y licenciatura

Esta codificación permitió ir agrupando unidades de sentidos. A partir de allí, avanzamos en la construcción de categorías que nos permitieron caracterizar la

formación en investigación. La misma tensiona la docencia con la investigación y cuestiona quienes son los investigadores. Esta formación sobrevalora la lógica cualitativa y se centra en contenidos teóricos, distanciándose de experiencias prácticas.

## **2- Significados respecto a ser docente investigador: “Ser docente o investigador”**

Al reconstruir los significados de los y las egresadas respecto a sus primeros encuentros con la investigación durante la carrera aparece una fuerte escisión entre el Profesorado y la Licenciatura. El primero focaliza en la formación docente y la investigación recién aparece para los y las licenciadas, en sus palabras:

“yo me recibí en el 2014, ahora estoy viendo un poco lo de la investigación porque durante el profesorado no tuvimos (...) de a rato me siento perdida (...) hay que seguir muchos formatos y en nuestra área no hay muchas investigaciones (...) al menos en la provincia de San Luis (...)” EEE4 Val

“me dio pie para pensar en el perfil del profesor que no se si está pensado que sea investigador, aunque debería estar es un excelente protagonista para hacer investigación porque está dentro del aula (...) no se profundiza porque el perfil apunta a dar clase, pero si lo vemos desde otro lado el profe tiene muchas herramientas prácticas para aportar a la investigación por eso no está tenido en cuenta esa es la sensación que me da (...)” EEE4 Val

“la mirada que tenemos del profesor de Educación Especial me formo para ser docente, no estaba dentro de mí la parte de investigación, jamás me preparo para salir como profesor, dos caminos muy escindidos, el profesor de escuela no investiga este mi pensamiento, tampoco había espacios, proyectos de investigación específicos de nuestra carrera, creo (...)” EEE4 MP

“no se piensa en un Profesor Investigador como generador de conocimientos de sus propias prácticas” EEE4 E

“la práctica investigativa es solo para los licenciados y el profesor no vivencia este espacio curricular o tener experiencias, entonces para el plan es una contradicción esa fue una de mis conclusiones, con un perfil socio crítico el profesor no tiene un espacio donde aprender a investigar, las materias se dan aisladas como epistemología, pero no se conectan en una experiencia vivenciada. Los únicos que tienen derecho a investigar en este plan son licenciados, debe ser parte del profesorado y no vivirla en compartimientos estancos” ECE N1

"cuesta aceptar que la investigación debe formar parte de la formación del profesorado, el docente que sabe investigar tiene más posibilidades de dar más respuestas a problemáticas que emergen de la realidad socioeducativa, comparaba la formación nuestra con la de los colombianos y ellos viven en semilleros, tienen un espacio que desde los primeros años se van familiarizando con los procesos de investigación y los contenidos, con las disciplinas de manera integrada y creo que esto no ha cambiado ECE N1

"Hay una alineación entre el profesorado y la investigación, habría que hacer más hincapié en el profesorado con la investigación, investigar no solo hay una decisión epistemológica atrás, no se puede investigar si los tiempos universitarios no lo permiten, la trayectoria no permite que el estudiante se interese por la investigación, recién en tercero conectan con la investigación la menos que te conectes a través de una beca de investigación, eran muy pocas las cátedras que ayudan a los estudiantes con materiales, uno pone en juego una cosmovisión al comenzar una investigación" ECE2 MA

"la imagen del docente investigador no está avalada por las instituciones no está explotada, muchos profesores quisieran investigar y el trabajo no le contempla horas de investigación, si vos querés no te voy a reducir obligaciones responsabilidades, eso hace la gente que tiene familia es más difícil encima en educación" ECE2 S

"Otra de las cosas que no mencioné, escuchando a Ayelen, recuerdo cuando participé en un Proyecto de Investigación, vinculado a una escuela del Barrio Eva Perón... Como también en esa escuela realizaba mis prácticas docentes, no me sentía/pensaba como "investigadora" sino más bien como docente" ECE2 L

Tanto estudiantes de Ciencias de la Educación como de Educación Especial, remarcan la escisión entre la formación docente y la investigativa en los Profesorados y Licenciaturas, no pensarse como investigadores sintetiza los significados construidos en sus trayectorias durante el profesorado.

En varias citas se destaca la ausencia de la investigación en el profesorado. A nivel curricular, tanto el Profesorado en Educación Especial como Educación Inicial, tienen una sola materia destinada a la formación en investigación, situación que cambia en la licenciatura.

Ciencias de la Educación cuenta con tres materias en el profesorado, pero algunos significados de los y las egresadas remarcan que las vivencias y experiencias investigativas se producen en espacios curriculares de la licenciatura.

La figura del o la docente-investigadora no es nueva. Numerosos autores han buscado teorizar sobre este vínculo, su importancia y sus obstáculos, entre ellos: Stenhouse (1984), Schön (1992), Freire (1997), Rojas Soriano (2000), Enríquez (2007), Duhalde (2008), Di Lorenzo (2011), entre otros. A pesar de esta tradición no se ha reflejado en propuestas curriculares, proyectos institucionales y prácticas concretas.

Enríquez (2007) mencionaba algunas objeciones a la noción del o la docente investigadora que siguen teniendo vigencia e incluso se han profundizado:

-Pensarla como tareas con propósitos distintos. Claramente las propuestas curriculares de las carreras de educación de nuestra Facultad siguen escindiendo los propósitos de cada carrera. Se piensa en un Profesorado destinado a la docencia y una Licenciatura destinada a la investigación. Tal como se puede ver en el siguiente cuadro, la proporción de espacios curriculares destinados a la investigación es ampliamente superior en todas las licenciaturas.

**Tabla 1**

*Espacios curriculares destinados a la Formación en investigación en los planes de estudio vigentes*

Ciencias de la Educación		Educación Inicial		Educación especial	
Profesorado	Licenciatura	Profesorado	Licenciatura	Profesorado	Licenciatura
Investigación educativa I	Investigación educativa I	Taller: "Investigación Educativa y Práctica Docente"	Taller: "Investigación Educativa y Práctica Docente"	Investigación Educativa y Práctica Docente	Investigación Educativa y Práctica Docente
Investigación educativa II	Investigación educativa II		Epistemología		Epistemología
Epistemología	Epistemología		Seminario de investigación		Investigación formativa
	Praxis IV la práctica investigativa		Taller de		Taller de investigación
	Taller de tesis				

			trabajo final		formativa
--	--	--	---------------	--	-----------

-La inclusión de la investigación desvaloriza la docencia. A partir de los 90 en nuestro país, con el programa de incentivo a la investigación, se produce una sobrevaloración de la misma en detrimento de la docencia. A su vez, se visualiza una fragmentación al interior del propio colectivo docente. Por un lado, los universitarios y por otro los docentes de primaria, secundaria y terciarios. Solo los universitarios cobran incentivo a la investigación o adicional por título de posgrado. Realizar una especialización, maestría o doctorado para un docente de escuela no significa ningún tipo de reconocimiento, ni económico, ni institucional. En relación a ello, las condiciones contextuales, en muchos casos normativas nacionales, provinciales o institucionales, impiden el desarrollo de la noción docente-investigador: representaciones docentes resaltan que no cuentan con carga horaria adecuada; ayuda económica e infraestructura que garantice un apoyo efectivo de su tarea; bibliotecas actualizadas y posibilidades de compartir y poner en prácticas los resultados de sus investigaciones.

Es importante mencionar que:

la investigación educativa cobró relevancia en la agenda política neoliberal como medio o excusa para la denominada profesionalización docente. El discurso gerencialista del momento le adjudicó un sentido claramente instrumental y eficientista, asociándose investigación a cambio o mejora de las prácticas docentes. Pero como sabemos la tan mentada profesionalización no se consigue sin condiciones necesarias (materiales y simbólicas) para llevarla a cabo, condiciones que dichas reformas se olvidaron de garantizar (AGCE, 2009, p. 131-132)

Como expresa Duhalde:

Las políticas educativas nunca garantizaron los medios suficientes para hacer de esta exigencia una posibilidad concreta. Esta exigencia de realizar investigación en el campo educativo, que según el discurso oficial contribuye a profesionalizar la tarea docente, se constituye en una demanda que parte por desconocer las reales condiciones del trabajo docente (1999, p. 76)

Siguiendo el pensamiento del autor ¿se puede exigir además de enseñar, otra

tarea, la de investigar? Una nueva modalidad de trabajo para una profesión que históricamente no ha investigado y desde los 90 se impone como obligación sin garantizar las condiciones materiales e institucionales para su concreción.

-El o la docente -investigadora no puede construir conocimientos válidos porque está implicado con la situación que estudia. Esto pone en evidencia la hegemonía de tradiciones paradigmáticas en el campo de la investigación educativa sustentada en la neutralidad, objetividad y dualismo sujeto-objeto. A su vez, la investigación de la práctica no ha logrado instaurarse significativamente en la formación docente como uno de los tantos enfoques de investigación.

-El conocimiento producido por los docentes investigadores queda encarcelado en los ladrillos de las escuelas y se socializa en circuitos diferentes a los conocimientos producidos por investigadores profesionales. De esta manera, los y las profesoras que egresan de la universidad y se desempeñan en escuelas, pierden el contacto con colegas que continúan vinculados a la vida universitaria, manteniendo la brecha.

Estos debates respecto a ser o no ser investigador da lugar a la siguiente categoría, "los significados de los y las egresadas respecto a una élite de investigadores". Estos significados nos invitan a pensar en actualizaciones de las propuestas curriculares que rompa con esta escisión docencia-investigación, pero también convoca a reflexionar en los puentes necesarios entre las diversas instituciones educativas de nuestro país y los colectivos docentes, independientemente del nivel educativo en el que se desempeñen.

### **3. Significados respecto a quienes investigan: "Ser o no ser investigador: las elites y los olvidados"**

Los egresados consideran que la comunidad que se dedica a la investigación es un grupo selecto, una minoría que pueden lograr becas o pasantías. Sin embargo, se alude a que no sería el camino correcto y la necesidad de desmitificar que ser investigador es una opción, en sus palabras:

“no tenemos la posibilidad de ver la investigación como un área de vacancia o donde vayamos a trabajar y eso es una traba, no verla como desempeño laboral o práctica profesional (...) la investigación es para la élite y es un error (...) y por último coincido con Cecilia. la Facultad o la institución es selectivo, para promocionar o promover al estudiante o motivar para que egresar (...) hay algo no sé qué cosa institucional burocrático o selectivo que produce trabas y obstáculos para que cueste más egresar (...) te preguntan hasta cuantos lunares tenés en la panza para saber el tiempo que dispones (...)” ECE1 N

“La investigación está muy cerrada a menos que conectes a través de una beca o pasantía” ECE2 MA

“Traigo un poco esto, para desmitificar que la investigación no es algo que se elija, creo que algunos estudiantes realmente la elegimos y esa decisión es lo que nos impulsa a querer terminar, a encontrarle un sentido y a pensar a la investigación desde un lugar ético; quizás no es el campo más hablado en clases.” ECE2 A

La cuestión de ser o no ser investigador, nos invita a reflexionar. Para una de las personas entrevistadas, debería ser una opción, es decir, un campo laboral específico. Para otra, debería ser el sentido de nuestras prácticas profesionales de manera transversal. Una remarca que está normalizado que se elige la profesión de investigar. Al respecto, señalan que son muy pocos los investigadores por lo que quedarían pocas opciones de sentirla y vivenciarla como parte de la profesión. No es casual que las propuestas curriculares que dividen la docencia de la investigación, construyan significados que implique en los egresados tomar opciones o una o la otra.

La investigación vista como una élite no es nueva. Kreimer (2006) había señalado que, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el Estado invitaba a científicos de cierto prestigio, particularmente europeos, a pasar un tiempo variable en sus países latinoamericanos, con el objeto de impulsar el desarrollo de las ciencias y formar a los investigadores locales. Luego, los pioneros locales (pero que se doctoraban en el exterior) formaban su grupo selecto, reproduciendo tradiciones de investigación.

Si bien en el siglo XXI se institucionaliza la formación doctoral en las universidades latinoamericanas, Kreimer (2006) sostiene que se constituyen diversos grupos de investigadores que hemos agrupado en lo que hemos llamado la:

-*Las élites de investigadores.* Aquí encontramos los integrados (que mantiene redes internacionales) versus los aislados (que intentan responder a problemas locales y, a su vez, buscan imitar agendas internacionales, pero no cuentan con redes internacionales).

A la propuesta de Kreimer añadimos:

-*Los excluidos.* Intentan responder a problemas locales, desde experiencias y prácticas investigativas no reconocidas como científicas y que siguen disputando lecturas y comprensiones otras de mundo.

-*Los olvidados.* No se les reconoce como posibles investigadores. Aquí encontramos a diversos colectivos de docentes de jardines, escuelas primarias, secundarias y terciarios. En relación a esta última categoría remarcamos:

Desde una visión democratizadora de producción y reproducción del conocimiento en nuestras sociedades, sostenemos que la investigación como actividad científica creadora, de búsqueda de respuestas a problemas desconocidos, no debiera ser privativa de estos niveles educativos, sino que (...) debe y puede ser incorporada desde la educación secundaria (existen incluso experiencias de enseñanza de investigación en la educación primaria) proyectándose y extendiéndose luego en la formación terciaria y universitaria, sea esta de grado o posgrado. La formación en investigación es, además, una empresa de largo aliento, razón por la cual no puede quedar reducida exclusivamente a un nivel o un ámbito educativo (AGCE, 2009, p 133).

Al nivel o ámbito sumariamos que no puede quedar reducida a un determinado grupo selecto, ni a un determinado colectivo docente. Coincidimos con Castillo (2000 citado por Aldana, 2012, p 372) "así el profesional no tenga entre sus planes dedicarse a la actividad investigativa es importante que tenga un sólido compromiso investigativo en su formación, de tal manera que la investigación más que una profesión para quienes sienten esa vocación, sea una actitud de vida"

#### **4. Formación que sobrevalora la investigación cualitativa por sobre la cuantitativa: los progres versus los demonios**

Los y las egresadas ponen en tensión las lógicas de investigación aprendidas y

comparten significados que, durante la trayectoria académica, ubican a una lógica en un lugar superior a la otra, en sus palabras:

“(...) hay una cuestión muy arraigada de investigar para transformar y no una cuestión investigo para conocer, siento eso en todo momento si hago una investigación antes estaba en línea y deja por fuera otras líneas de investigación. Además, se demoniza lo cuantitativo y se valoriza lo cualitativo, demonización de tildar de positivista, cuando una investigación que las vincule, sea cuanti desde un lugar crítico, sólida y aportes (...) va por ahí” ECE1 A

“No obstante hay un especie de miedo no de demonización, es violento, hay prejuicios por los paradigma cuantitativos, cuando uno comprende que son complementarios los paradigmas, abordar desde un paradigma cuanti no significa que sea malo...yo creo que investigar ya nos transforma, el conocimiento es inanimado decía Guyot, el conocimiento toma sentido cuando se pone en juego en una dimensión humana y social y política, entonces intentar producir un aporte en el espacio que interviene...son enriquecedor yo tenía el prejuicio que lo cuanti no sirve y lo pude apreciar cuando transite la práctica investigativa y materias de la licenciatura”. ECE1 N

El debate cuali-cuanti no es nuevo, pero en pocas ocasiones nos preguntamos en qué *estatus* está hoy en las universidades. Bassi (2012) considera que hay en las universidades una reproducción a nivel académico en donde cada uno se declara cuali o cuanti y no se le puede preguntar nada más fuera de su área y orientan a sus estudiantes en ese sentido. Para el autor la situación más extrema consiste en presentar a una lógica como progresista o de izquierda y a la otra como fascista.

Después de muchos años de confrontación sobre la metodología cuantitativa y cualitativa en las Ciencias Sociales, se podría suponer que el tema era una pieza histórica en la enseñanza de la metodología de la investigación; no obstante, esta discusión sigue teniendo vigencia. De hecho, se siguen dictando asignaturas separadas donde son presentadas como superiores, se producen textos específicos para cada una de estas metodologías donde se plantean como antagónicas, inclusive en la dirección de tesis, muchas veces, se sugiere que el tesista opte por un enfoque u otro (Enríquez, 2021, p. 87)

En este marco los egresados reconocen una sobrevaloración de lo cualitativo ubicándola en las tradiciones críticas que buscan la transformación social. Esto no

es casual con egresados y egresadas del plan 20/99 que incorporan lo cualitativo entre sus contenidos mínimos y cuya impronta apuntó a formar un o una profesional crítica comprometida con la transformación social.

Se acuerda con Enríquez que:

La adhesión a un paradigma no implica adoptar en forma exclusiva un enfoque metodológico, lo cuali y cuanti no obedecen a diferencias epistemológicas sino a cuestiones metodológicas. De hecho, algunas investigaciones positivistas emplean herramientas de la metodología cualitativa y hay investigaciones interpretativas que usan herramientas cuantitativas (...) Es necesario destacar que las investigaciones cuali o cuanti pueden ser empleadas indistintamente como crítica o como conservadora, o como patriarcal o anti patriarcal. El posicionamiento en torno a estos temas, no depende del abordaje metodológico de los datos (cuantitativo) o de las informaciones (cualitativo), sino de la posición política de quienes construyen el conocimiento." (2021, p. 88-89)

Sin embargo, estos avances en las reformas curriculares no debieron venir acompañadas de la desvalorización de otras lógicas de investigación que pueden ser complementarias y aportar miradas distintas del mundo.

El resultado de un proceso así es, claro, la reificación de la distinción y, sobre todo, la polarización del debate, que termina tomando la forma de dos tribus que viven a dos metros (y esto es literalmente así en las universidades) ... pero no pueden hablar entre sí (Bassi, 2012, p 2).

Duhalde (1999) invita a superar estos análisis que se limitan a la elección de métodos y técnicas cualitativas o cuantitativa y propone hacer un análisis más complejos referidas al objeto, los objetivos, relación sujeto-objeto, intereses que orientan la investigación, la concepción del mundo entre otras.

En ese orden, acordamos con Páramo y Otalvaro cuando señalan que: "la dicotomía entre cualitativo y cuantitativo deja de tener sentido, ya que el método de investigación no depende de lo instrumental, sino más bien de la postura epistemológica y la ontología en los distintos paradigmas o posturas filosóficas que tengamos de la ciencia. El debate cualitativo/cuantitativo oscurece la discusión de fondo acerca de los supuestos de cada postura epistemológica"

(2007, p. 19).

Resta decir que, más allá de la discusión por la lógica imperante, se desprende un debate epistemológico profundo respecto a la impronta pragmática en nuestra Facultad. Las personas egresadas estudiadas remarcan que está muy instalada una investigación para transformar como el ideal que quizás guarda una carga enorme para los egresados y como señalan, no deja espacio para otras formas.

Los programas de estudios de los espacios curriculares incluyen contenidos que aluden a diversas visiones y estrategias metodológicas, pero en lo discursivo las personas egresadas destacan que la impronta paradigmática se instala como el ideal.

Este ideal paradigmático puede operar en términos de Bachelard (1948) como obstáculo epistemológico, no permitiendo la formación de jóvenes investigadores en un marco de libertad para asumir sus propios posicionamientos.

Nos preguntamos si esta carga tan fuerte en una investigación para transformar es acompañada de estrategias pedagógicas, recursos y experiencias que puedan dar soporte teórico-práctico y posibiliten trascender el plano idealista.

## **5. Formación teórica en investigación: la distancia con la práctica**

La formación teórica en investigación alude al estudio de la metodología por medio de libros y manuales, pero con escasas experiencias concretas. En este sentido, al caracterizar este tipo de formación recibida en la Universidad, remarcan una fuerte tendencia teórica o academicista, con escasas prácticas investigativas, en palabras de distintas personas que han egresado se puede mencionar:

“en el profesorado fue mucha teoría, no tuve un acercamiento a la investigación, algunas actividades específicas como hacer algunas entrevistas o encuestas, desde el profesorado deberían explicarte como hacer la tesis y seguir la licenciatura (...) no hay información sobre lo que implica seguir esos dos años, esto es investigar esto le va a abrir estos campos, fue una materia teórica abrumadora, no tuvimos mucha práctica, habría que incentivar a las chicas a continuar la formación (...)” ENI3 A

“La materia de investigación no me sirvió mucho fue muy teórica, mucha teoría y no se llevó a la práctica la investigación, se vieron los pasos, muy desconectada de lo que nos hubiese servido”. ENI3 P

“No me acuerdo demasiado que hayamos ahondado demasiado en la investigación, recuerdo algunas cosas teóricas, pero de ir a investigar al campo de la educación especial, de ir a la práctica...no, no tengo recurso, recién entro a la investigación me encuentro con la investigación en los proyectos de investigación, pero en la trayectoria de la formación no recuerdo haber entrado al campo” EEE4 VA

“Me acuerdo que estaba desarticulada se tornaba una formación teoricistas donde faltaba el saber hacer como dice Rojas Soriano, se aprende investigando” CE1 C

“Acuerdo en este énfasis teórico y no conlleva a lo que es la práctica, recuerdo tener experiencias de ir a las escuelas no coinciden las cosas prácticas con lo que nos enseñaban, no costaba mucho relacionar la teoría con las cosas reales, un desfase con lo que nos querían enseñar y lo que pasaba en la vida real de las aulas” ECE1 X

“hubiese sido significativo vivir una experiencia de investigación (...) como la daban imaginándonos un problema, en la práctica hicimos un trabajo sobre las condiciones de trabajo de los docentes en escuelas privadas, un trabajo hermoso que recién ahí pudimos percibir cómo articular cosas de epistemología, política y metodología en un trabajo (...) lo viví de esa forma (...) el contenido no alcanza para aprender a investigar” ECE1 N

“durante los cuatro años, todas las materias son muy desde la teoría sino pasas a la licenciatura son cuatro años que si fueran teóricas se podrían reducir, agregar herramientas para vivir, abrir la visión, faltan herramientas reales, te recibís y estas nuevito (...)” CE1 C

“yo creo que es la falta de conocimiento previo, llegamos a las materias de investigación cuando estamos en cuarto año, esto podría variar si desde primero podríamos tener prácticas reales, acercando de manera más concreta y no cuando se llega a cuarto año y que son más difíciles de romper” ECE2 AM

“los contenidos siempre fueron muy teóricos con poca práctica, si hay diferencias en las formas de abordar eso, en la investigación 1 íbamos a las clases a trabajar ejercicios muy alejados de la educación, tampoco hubo una enseñanza de cómo trabajar eso, cómo procesar datos estadísticos a la hora de irlo a analizar, de qué me sirvió aprender la media la mediana si no sé qué hacer con eso (...) si pienso en la investigación dos, teníamos mucho material teórico, la carpeta es grande, si uno nota diferencias en la participación, teníamos más uso de la palabra, puede traer bibliografía y nosotros no llevamos, en la praxis cada uno trabajó en sus diseños, hubo

un acompañamiento más individualizado y en el taller pasó algo parecido y a mí lo que me más sirvió es el aporte de los compañeros como gente del mismo campo estamos pensando cosas distintas de la educación” ECE 2 A

Los egresados ponen de manifiesto que la formación recibida en la Universidad estuvo orientada a trabajar los aspectos educativos e investigativos en clave teórica. Como lo sintetizan algunas personas entrevistadas, una formación orientada a: “imaginarnos un problema”; “faltaba el saber hacer”; “podríamos tener prácticas reales”; “acuerdo en este énfasis teórico”; “la materia de investigación no me sirvió mucho fue muy teórica”.

Cardelli y Duhalde (2011) califican este estilo de formación como “academicista”. Aunque refiere a la formación en general, nos permiten pensar en una formación en investigación cuyo objetivo central consiste en que él y la docente adquiera un sólido conocimiento de la metodología. En consecuencia, el énfasis está puesto en lograr una importante base teórica, partiendo del supuesto de que los conocimientos podrían conseguirse en la experiencia concreta de investigación.

Las significaciones que han construido, respecto de la formación en investigación es alejada, distante de la realidad. Si bien no se puede dejar de reconocer que todo proceso formativo necesita teoría, esta pierde sustento cuando no puede articularse con las prácticas o con el contexto macro-micro en el que se desempeñarán los y las egresados en el futuro. Si a esto le sumamos que las instituciones no universitarias no reconocen la figura del o la docente investigadora, los saberes teóricos no tendrán la oportunidad de fortalecerse con los años.

Las personas que han egresado entienden que han aprendido los pasos de una investigación, pero sin tener la posibilidad de llevarlos a una práctica, produciendo un desfasaje que no les permitió articular con situaciones reales.

Una de las personas entrevistadas marca algunas diferencias entre los espacios curriculares. En educación, la formación cuantitativa aborda contenidos estadísticos con ejemplos ajenos al campo educativo y la formación cualitativa con una carpeta enorme de material bibliográfico. Sin embargo, en ambos casos

se visualiza el énfasis teórico.

Estos significados son interesantes para leer la función que pueden estar cumpliendo la teoría durante la formación. Esta presencia constante puede conllevar explícita o implícitamente a ubicar a una teoría en general y a algunos autores sociales, en particular, en una posición distinta de la realidad.

A esta manera de formar Sánchez Puente la define como enseñanza escolástica, en tanto "es una dialéctica discursiva, documental, teórico-conceptual de la investigación (2000, p. 17). Para este autor, este proceso de enseñanza y aprendizaje solo se preocupa por articular la formación con un discurso sobre el quehacer científico.

En el marco de esta formación teórica las personas que han egresado mencionan cuatro aspectos: las teorías no brindan recetas, la sobrevaloración de la investigación cualitativa por sobre la cuantitativa, la lectura de investigaciones ajenas al campo disciplinar y algunas experiencias: investigar es observar y entrevistar.

## **6. Formación a través de teorías que no brindan recetas**

Una de las grandes incógnitas de una investigación radica en el cómo hago una investigación. Las personas que han egresado suelen quedar a la espera de la receta, el paso a paso a seguir. Sin embargo, mencionan que la teoría metodológica no alcanza para adquirir esa receta, en sus palabras:

"Si bien estuvimos acompañadas, no hubo una receta o una método, tenés que hacer así, así se toman teorías, que te dicen qué partes tienen que tener y es uno en la práctica te das cuenta cómo investigar, a veces estás escribiendo algo en un apartado y resulta que era de otro, no se trata un cómo nos enseñan en relación a un método, a lo mejor era lo que esperábamos nosotros, de venir de una investigación cuantitativa que tenes el paso a paso en cambio en lo cualitativo hay tantas maneras que no sabes para donde salís y te sentís atrapado". ECE 2 L

"En relación a la Investigación Cuantitativa (...) si hoy debería aplicarlo, no sé cómo hacerlo... Solo recuerdo los ejemplos en el cuadernillo, ejemplos que no tienen que ver con el ámbito educativo" ECE 2 L

Es importante destacar cómo las personas egresadas que se han estudiado remarcan la necesidad de contar con un cómo, la receta para investigar. Por un lado, se considera que en la formación cuantitativa, los pasos están más claros, aunque no vinculados al campo educativo y expresan no saber aplicarlos. Por otro lado, la formación cualitativa se percibe más ambigua con un abanico tan amplio de posibilidades que dificulta la toma de decisiones y el camino a seguir.

En este marco es relevante mencionar las tradiciones que han atravesado la formación de las personas que investigan. Rojas Soriano (2008) caracteriza como aspectos negativos en la preparación de investigadores, la enseñanza de metodología como un conjunto de pasos a seguir mecánicamente para llegar a una verdad científica. En este marco, la exposición de los temas metodológicos queda en manos del o la docente. El estudiante es un sujeto pasivo, reproduciendo los vicios y deficiencias de la enseñanza tradicional.

Los significados de egresados respecto a la formación en investigación apuntan a la espera de una formación que les brinde recetas, que les resuelvan el cómo hacer una investigación. Esto invita a revisar las propuestas de formación que puedan brindar criterios teórico-epistemo y metodológicos que en el marco de un proceso de investigación y estrategias y modos adoptados les permitan tomar decisiones reflexivas, fundadas y coherentes.

Una formación que deje claro la imposibilidad de seguir un recetario y que cada proceso, época histórica e intenciones personales y grupales hacen de cada proceso de investigación que sea único e irrepetible, lo que invita a respetar sus características básicas y no su desarrollo esquemático. Siguiendo a Duhalde (1999) es un error creer que se puede enseñar a investigar a partir del método o los modos del método en forma abstracta, aunque se puede comenzar por analizar alternativas metodológicas y discutir líneas de investigación consolidadas en la historia y que permite pensar su utilización en el aula.

## **7. Formación a partir de lectura de investigaciones ajenas al campo disciplinar y contexto local**

Un aspecto importante en la formación en investigación la encontramos en propuestas que plantean lecturas y análisis de textos y artículos científicos ajenos a la propia disciplina y contexto nacional y regional propios, que posibiliten aprendizajes significativos.

En el marco de la realización de trabajos prácticos varias asignaturas remarcan en sus programas:

“Crear un espacio favorable para un trabajo grupal de lectura y comentario de textos claves, que posibilite una efectiva incorporación de conceptos-herramientas epistemológicas” (Programa de Epistemología, 2016).

“Trabajo Práctico N°1: Análisis de un informe de investigación” (Programa Investigación I, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, 2016).

“Trabajo Práctico N° 3. Tema Proceso de investigación: Análisis de informes de investigación y reconstrucción del proceso. Análisis de instrumentos- Análisis de elementos comunes y diferenciales” (Programa Investigación II, Prof. y Lic. en Ciencias de la educación, 2016).

En las citas se observa que, en el espacio curricular destinado a la epistemología se propone analizar textos claves de epistemólogos con objetivos de comprensión e incorporación de conceptos. En Investigación I y II se proponen el análisis de artículos de investigación, aunque no se especifica el nivel de análisis. Pareciera que el foco está puesto en reconstruir los momentos que siguieron otros investigadores. Quedan los interrogantes respecto al tipo de informes que seleccionan los docentes: ¿Investigaciones locales? ¿Informes ricos en diversidad de enfoques y/o métodos? ¿Ricos en pluralidad política, epistemológica, etc.?

Respuestas que encontramos en programas de estudios más actuales:

“Trabajo Teórico Práctico N° 1. Estrategias de investigación Objetivo: Identificar, describir y debatir acerca de los principales rasgos de las estrategias de investigación Actividad: lectura de informes de investigación y debate colectivo” (Programa Investigación Educativa II, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, 2021).

Se visualiza una intencionalidad de trabajar y debatir informes de naturaleza variada y plurales metodológicamente en la carrera de Ciencias de la Educación. Sin embargo, en el marco de la formación teórica, los egresados de carreras de Educación Especial comentan la lectura de investigaciones muy alejadas de su campo disciplinar y contexto cercano, en sus palabras:

“(...) y se investigó trabajos no de argentina, investigamos el estrés en los alumnos, nos encontrábamos con falta de información no hay sistematización de experiencias en educación especial, eso sería importante sistematizar nuestra práctica, no se da, pero se podría dar, la materia que se nos dio fue de [Menciona el nombre de un profesor] sobre práctica investigación en la práctica docente que nos sirvió para investigación y las prácticas para el que desear estudiar. Tampoco dentro de organismos no encontramos material, presentamos un proyecto sobre discapacidad múltiple y nos sentíamos en el aire, sobre la imaginación porque sin nada de información para poder planificar (...)” EEE4 E.

“(...) no fue propuesta por la cátedra, no investigar, descifrar si era cuali o cuanti, dimensiones que se trabajaban (...) mirar la teoría en esa práctica colombiana” EEE4 E.

Como expresa Sánchez Puentes (2000), en el marco de una didáctica documental y discursiva de la investigación, se toman como referentes investigaciones terminadas que operan como modelo, en ellas se desarman sus partes y se diferencian de otras, pero siempre desde el escritorio.

La lectura de otras investigaciones posibilita una formación que permite analizar diseños presentados por otros docentes potenciando la mirada crítica en el campo de la investigación educativa, aunque si estos no refieren al propio campo disciplinar pueden no cumplir con esta intencionalidad.

Los egresados, sobre todo de carreras de Educación Especial, mencionan la lectura en investigaciones que no eran referidas al campo disciplinar ni al contexto inmediato, al tiempo que expresan la dificultad para encontrar material al respecto y a partir de allí mirar la teoría en mencionadas investigaciones.

Resta mencionar que en el año 2021 cambia la profesora responsable y se menciona explícitamente el trabajo con informes del campo disciplinar:

“Trabajo Teórico práctico Nro. 2: lectura y análisis crítico de un informe de investigación del campo de la Educación Especial, identificación y caracterización de perspectivas y estrategias de investigación” (Programa Investigación Formativa, Licenciatura en Educación Especial, 2021).

Esto invita a seguir profundizando respecto a los nuevos significados que puedan construir a partir de ahora y qué nuevos desafíos conlleve a la formación en investigación.

Sirvent (2015) resalta la importancia de concebir la investigación como un proceso de construcción y como una práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado. Esto le plantea desafíos a los investigadores en relación con la génesis de la investigación y el compromiso social de la función del hacer ciencia en nuestras sociedades. Frente a ello, la lectura de investigaciones sobre otras disciplinas y contextos dificulta las tareas de problematización y lectura del momento histórico en el que se sitúa el o la profesional.

Rojas Soriano (2008) caracteriza como aspectos negativos en la formación de investigadores, la desvinculación entre los planteamientos teóricos sobre la investigación y los problemas propios del medio profesional en donde se va a trabajar. En consecuencia, la metodología se presenta de manera abstracta.

La enseñanza de la metodología se presenta así, independiente del contenido, del campo disciplinar y contextos propios. Lo cual refuerza significados que se puede brindar servicios a cualquier carrera y por cualquier profesional. Recordemos que originariamente el área se constituye por psicólogos que brindan formación a carreras de educación.

## **8. Formación a partir de la aplicación de instrumentos: experiencias de observar y entrevistar**

En el marco de la formación teórica emergen algunas prácticas que terminan asociando y reduciendo la investigación a instrumentos como observar y entrevistar. En palabras de los egresados:

“(…) no diseñamos una investigación, tuvimos una práctica muy semejante

a lo que plantea Agustina (...) ir a observar cómo era la práctica docente de la maestra de jardín (...)” EEI C.

“(...) en las praxis también vamos observamos y vemos como es la práctica docente en el aula, se observa la clase (...)” ENI3 CYP.

“(...) la investigación es algo que se realiza a lo largo de toda la carrera haciendo entrevistas, desgravadas, para mí es un campo que me gusta mucho buscando nuevas formas, por eso creo que no pude hacer una buena conexión con la investigación cuanti, pero si con lo cuali”. ECE2 S

Los egresados, sobre todo de las carreras de educación inicial remarcan significados respecto a la investigación que tiene que ver con la observación del aula, del jardín.

En el marco de una formación teórica, las pocas experiencias prácticas se vinculan con la observación y la realización de entrevistas a lo largo de toda la carrera. Recordemos que el Profesorado en Educación Inicial cuenta con un único espacio de formación explícito en investigación y la misma otorga un lugar central, desde la restauración democrática a la actualidad, a la entrevista y la observación, en los objetivos del programa mencionan:

“Desarrollar habilidades para un correcto empleo de la observación como herramienta al servicio de la investigación, así como de su registro y contextualización correspondiente. Adquirir destrezas para realizar entrevistas, elaborar diarios y efectuar análisis de documentos, como fuentes privilegiadas para recoger información en el aula” (Programa investigación de la práctica docente, 2004)

“Introducir a los alumnos en las distintas técnicas de generación de la información en el aula, enfatizando la utilización adecuada de la observación como herramienta al servicio de la investigación” (Programa Investigación de la Práctica Docente, 2021)

Si bien hay cambio de docentes responsables con el correr de los años, en ambas propuestas se visualiza la misma impronta asignada a la observación y la entrevista. Por un lado, la auxiliar que acompaña en el 2004, asume como responsable del espacio y esto, de alguna manera, retoma los procesos de formación al interior de los equipos de cátedra, el maestro como el ideal a seguir.

Sin embargo, se visualizan algunos cambios epistemológicos:

“Ser capaz de adoptar una actitud de distanciamiento respecto a la clase objeto de estudio para iniciar un trabajo de desciframiento que a partir de la identificación de "señales", permitan desentrañar los múltiples significados que subyacen a la complejidad de la práctica, llegando a elaborar nuevas relaciones conceptuales”. (Programa Investigación de la Práctica Docente, 2004)

Este objetivo del 2004 desaparece, esta invitación a tomar distancia a la hora de observar las prácticas de enseñanza y que denota un posicionamiento epistemológico que pierde fuerza en las propuestas actuales.

El significado de lo que se estudia depende del lugar desde dónde se mira. Las informaciones-datos que se van generando no son puros, sino que adquieren su significado conforme a la posición que se adopte (...). Cuando se cambia de mirada también se transforma el significado de lo que se está mirando (Enríquez, 2021, p. 50).

Este énfasis en las técnicas de observación y entrevistas, podemos pensarlo en dos sentidos:

Por un lado, en el marco de los procesos formativos de larga duración. Los planes de estudio que precedieron a los actuales, contruidos y pensados en la última dictadura militar tuvieron una fuerte impronta técnica y la observación un lugar central. Por ejemplo, el profesorado en enseñanza pre-primaria se centró en el uso de técnicas de observación.

Por otro lado, los planes vigentes en la actualidad se componen de lo que hemos llamado espacios explícitamente destinados a la formación en investigación y espacios que incorporan elementos de investigación en sus contenidos. Aquí toman fuerza las praxis o talleres, pero dichos elementos aluden explícitamente a técnicas de recolección de información.

A modo de algunos ejemplos, Nivel III del profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación menciona en sus contenidos la aproximación analítica a la problemática de las instituciones educativas, a través de la utilización de

herramientas de investigación para la recolección de datos institucionales: observación, entrevistas, técnicas de muestreo, entre otras.

En el profesorado en Educación Inicial, las Praxis incorporan contenidos referidos a la formación en investigación. La Praxis 2 menciona en sus contenidos "dispositivos metodológicos para analizar e interpretar las situaciones de enseñanza". El Seminario-Taller I y II: reflexión sobre la práctica profesional, mencionan en sus contenidos mínimos: "recursos metodológicos para estructurar el camino desde la meta cognición a la construcción de conocimiento compartido". Esto puede llevar a reducir la investigación a instrumentos y trabajo de recolección de información.

En este sentido se considera importante recuperar la perspectiva de la docente a cargo de un espacio de metodología en educación inicial:

"y esa práctica que tenga teoría, antes en las praxis hacen observaciones y entrevistas pero de manera intuitiva, acá aprenden la formación teórica, la teoría de observación y entrevista que son las dos técnicas de uso por excelencia en las ciencias sociales (...) básicamente las herramientas para el análisis de las prácticas de enseñanza y tratamos de que comprendan lo valioso de investigarlas, análisis las prácticas construyen conocimiento aunque sea mínimo, se van del taller habiendo conocido todo el proceso hasta realizar el análisis" EAEeI I

La observación y la entrevista emergen como las técnicas de recolección por excelencia y resalta la docente que en su espacio se brindan los fundamentos teóricos, frente a experiencias previas que se realizan de manera intuitiva. Nos preguntamos si actualmente siguen siendo las técnicas centrales y respecto a las posibilidades de abrir el abanico a otras formas para analizar las prácticas de enseñanza.

## 9. Reflexiones Finales

Para finalizar queremos destacar que la formación en investigación en los profesorados pone en tensión un viejo debate respecto al binomio ser o no ser investigador e investigadora, aunque los egresados de las tres carreras acuerdan

en que los profesorados están centrados en la docencia.

Se visualiza una fragmentación en el colectivo docente respecto a la investigación. Encontramos en las universidades las elites de investigadores que constituyen grupos integrados o aislados en relación a redes internacionales y modos hegemónicos de producir conocimientos. En los márgenes, los grupos excluidos, que responden a problemáticas locales y disputan otras epistemologías y metodologías. Por fuera los grupos olvidados, aquellos docentes de escuelas que no se los reconoce como posibles investigadores.

Las personas que han egresado significan que los profesorados se centran en la docencia y la formación en investigación es teórica con escasas experiencias prácticas. Dichas experiencias se asocian a la observación y la realización de entrevistas que reducen la mirada y la conceptualización de la investigación educativa. En este marco, lo teórico refuerza significados que esperan la receta para investigar, la lectura de investigaciones ajenas a los propios campos disciplinares y contextos y discursos de sus docentes que presentan su opción paradigmática como ideal.

## Figura 1

*Significados de egresados y egresadas respecto a la formación en investigación en profesorados en la FCH*



Para finalizar queremos recuperar expresiones, no menores, respecto a la conexión entre las materias metodológicas, en palabras de los egresados:

“(...) si desde el plan de estudio se pensó, está desdibujada, en cuanto a la conexión entre las materias de investigación está desdibujada” ECE1 A

“Por momentos sentí que entre las diferentes cátedras no hay conexión para poder perseguir un objetivo en común: formar a los y las estudiantes como investigadores”. ECE2 L

“Lo que me preocupó en su momento fue la falta de conexión entre praxis investigativa y praxis docente (...) dos prácticas en el mismo año (...) Quizás podrían haber dialogado muy bien los distintos autores que propone cada cátedra” ECE2 L

Específicamente, en los dos equipos reflexivos realizados en Ciencias de la Educación, se resalta la desconexión entre las mismas, no se visualiza un trabajo en conjunto. Por lo tanto, se pone en tensión el binomio docencia-investigación y la dificultad de pensar no solo en lo curricular sino desde lo profesional en un docente investigador.

Esta problemática es visualizada por la institución, de la mano del subprograma de “egresabilidad”, a partir del cual se recuperaron las siguientes voces:

“cuando volví después de 10 años encontré a los chicos llorando, como cuando yo cursé” No tener que asistir a tantas instituciones para la praxis. Sino una institución que permita profundizar la práctica e investigación de esa institución en la articulación con las distintas materias. Posibilitando hacer los trabajos prácticos allí” (Estudiante de ciencias de la educación- Informe de la comisión de trabajo en temas relativos a la permanencia y egresabilidad, FCH, 2020)

En este sentido el subprograma se ha propuesto como línea de acción generar dispositivos que permitan comenzar a trabajar articulaciones horizontales entre asignaturas. Esto posibilitaría abordar las problematizaciones planteadas por los estudiantes. Es importante mencionar que han comenzado algunos encuentros entre docentes de los diversos espacios curriculares de Ciencias de la Educación para comenzar a pensar acciones conjuntas y de articulación.

Acordamos con Aldana (2012) que la enseñanza de la investigación se incluye en

la currícula de manera ascendente, de estadística a la formulación de proyectos, sin propiciar espacios de integración de todos los saberes.

## 10. Referencias bibliográficas

- Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy (AGCE) (2009). *Didáctica de la Investigación educativa en la formación docente en Investigación educativa y trabajo en red*. Noveduc.
- Aldana G. M. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 367-379.
- Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI editores.
- Bassi, J. (2012). Quali/cuanti: la distinción paleozoica [ponencia]. *VII Congreso Chileno de Sociología*, Pucón, Chile.
- Di Lorenzo, L. (2011). Redes de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela: un aporte específicamente latinoamericano en el pensamiento pedagógico. *Revista Argonautas*. N° 1: 151 – 158 <file:///C:/Users/Lorena/Downloads/Di+Lorenzo+Practicas+Educativas.pdf>
- Donoso Niemeyer T. (2004). Construcción Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XIII (1), 9-20 <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17459/18229>.
- Duhalde, M. (2008) Pedagogía crítica y formación docente. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4 <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhal.pdf>
- Duhalde M. (1999). *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Novedades Educativas.
- Cardelli J. y Duhalde, M. (2011). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político- pedagógica. Extrait du Escuela hacia nuevos rumbos. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article249>.
- Enríquez P. (2007). *El docente investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. Lae Laboratorio de Alternativas Educativas Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

- Enríquez, P. (2021). *Cuentos y anécdotas robadas: también pistas para dialogar en la formación sobre la praxis investigativa*. Nueva Editorial Universitaria - UNSL, San Luis.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o Integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómadas (Col)*, 24, 199-212.
- Páramo, P. y Otálvaro. G. (2006) Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos *Cinta Moebio 25*, 1-7 [www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm)
- Rojas Soriano, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Plaza y Valdés.
- Rojas Soriano, R. (2000). *Formación de investigadores educativos*. Plaza y Valdés.
- Sánchez Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Centro de estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés Editores.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sirvent M. y Monteverde A. (2015, 12 al 14 de agosto). Enseñar a investigar en la Universidad. contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado [presentación]. *Seminario Internacional de Educação Superior – RIES Rede GEU*. Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Stenhouse L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

#### La autora

##### **Lorena Di Lorenzo**

Doctora en Educación (Universidad Nacional de San Luis). Magíster en Ciencias Sociales con mención en investigación social. (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Luis). Integrante del Instituto de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Correo: [lorenanataliadilorenzo@gmail.com](mailto:lorenanataliadilorenzo@gmail.com)