

Título: Modalidades didácticas para la enseñanza teórica y práctica de la Metodología de la Investigación. Aportes a la constitución de un campo académico.

Autores: Mariana Ojeda y Delfina Veiravé.

Institución: Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Instituto de Investigaciones en Educación.

Correo electrónico: ortices@arnet.com.ar; dveirave@gigared.com

I. ¿PORQUÉ ESTUDIAR CÓMO SE ENSEÑA LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE GRADO? MOTIVACIONES Y OTROS ANTECEDENTES.

En la Universidad, las tensiones entre las funciones de investigación y las de docencia son constitutivas y se manifiestan de manera explícita en la enseñanza y en el aula. La creación de conocimientos propia de la investigación se enfrenta en tensión a la transmisión y utilización del conocimiento para producir procesos de formación, propios de la enseñanza (Da Cunha, 1997). Es sabido que se pueden producir rupturas o puntos de vistas encontrados entre las actividades de investigación y de docencia porque ambas funcionan con lógicas diferentes. Ambas comparten el trabajo con un mismo elemento: el conocimiento, pero asumen formas diferentes de operar con el mismo, que pueden provocar su divorcio (Achilli, 2000). Por eso, analizar como se intenta resolver el aprendizaje de un conocimiento teórico y un tipo de práctica profesional como lo es la investigación, resulta de interés para este trabajo.

En esta línea, entendemos que el conocimiento de la metodología de la investigación científica en la formación universitaria es un potente medio para favorecer modos de aprendizaje significativos. Promover el análisis de los estudiantes acerca de los aspectos epistemológicos que subyacen a los enfoques y perspectivas teóricas que se elaboran sobre los objetos de estudios de sus disciplinas, permiten desnaturalizar ese conocimiento, que muchas veces es aprendido como verdad única y establecida. Estas asignaturas pueden contribuir a comprender que los modos de producción y de validación del conocimiento disciplinar son resultados de condiciones socioculturales dominantes y de la evolución de las tradiciones científicas sobre los problemas que se constituyen en objetos de estudio a abordar. Nos referimos a que la enseñanza de la teoría y la practica de la investigación en el campo de las ciencias sociales, deberían poder aproximar a los futuros graduados a la comprensión de los

diferentes “modos de investigar”, de los intereses y opciones científicas, ética, políticas que se ponen en acción en la producción del conocimiento.

En los análisis sobre las transformaciones académicas y curriculares de la universidad, son frecuentes las referencias que señalan que la irrupción de la sociedad del conocimiento supone que la enseñanza universitaria no puede reducirse a la mera transmisión de saberes disponibles en un momento determinado, cuya caducidad es casi segura en el corto plazo. Por el contrario, esencialmente requiere basarse en la estimulación de mecanismos de reflexión propios de cada disciplina o de aquellos que son necesarios para adquirir las habilidades para el ejercicio de una actividad profesional (Informe Universidad 2000). Así lo señalan los colombianos Gómez, V.M.y Celis,J.G, cuando plantean que *“los programas curriculares tienen como objetivo no sólo el aprendizaje o adquisición de determinados conocimientos y destrezas consideradas básicas o esenciales en esa área del conocimiento, sino además propiciar las condiciones y estímulos para el aprendizaje divergente, autodirigido, automotivado, por parte del estudiante, aun en áreas no previstas en el programa curricular”* (Ibidem: 5). Al respecto señalan la importancia de modalidades de aprendizaje activo, constructivo, más flexibles y menos homogéneos, dentro de las cuales ocupan un lugar importante las experiencias en investigación.

Una de las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación gira en torno, sin dudas, a las posibilidades de poder transmitir por parte de los profesores y de apropiarse desde los alumnos, del tipo de conocimiento particular de que se trata. Por eso, nos interesa develar aspectos de las propuestas didácticas de los profesores sobre cómo resuelven su enseñanza.

La experiencia acumulada y la propia en la enseñanza de estos contenidos, muestra que sin mayores dificultades podemos comunicar los saberes teóricos de la investigación: qué significa, cuáles son sus características, cuál es el proceso, cuales son los modos de investigar. Los alumnos pueden aprenderlos en el plano abstracto de la conceptualización aunque reconociendo ciertas dificultades¹. Ahora bien, las mayores dificultades se presentan cuando debemos transmitir la práctica, es decir, cuando se trata de poner en interacción estos

¹ María Aiello (2003) realizó una investigación al respecto para la tesis de Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA denominada “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”. La cual es antecedente de este estudio.

contenidos con las decisiones y las operaciones concretas que supone el hacer de la investigación (Veiravé, D.; Ojeda, M; Núñez, C.; 2005).

El estudio de las propuestas didácticas, en tanto son mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, “...constituye un puente privilegiado para promover una articulación entre el *curriculum* y la *didáctica*...” (Díaz Barriga, 1998: 66) y son claves a la hora de considerar si son eficaces para promover aprendizajes significativos en la formación profesional de nuestros estudiantes.

Por otra parte, los antecedentes de investigación nos informaron que la temática de la enseñanza de la investigación en las Ciencias Sociales ha sido trabajada desde la década de los '80² a través de investigaciones y reflexiones sobre la enseñanza de la Metodología. Entre los temas investigados resaltamos la coincidencia con nuestra preocupación: las posibilidades de enseñar la práctica y las formas que asumen las clases, los objetivos, estrategias y evaluación para lograr el aprendizaje. En Argentina, esta inquietud también está presente desde esa misma fecha, exponiendo temáticas similares. Uno de los artículos relevantes es el de Regina Gibaja (1987) que desarrolla ideas acerca del lugar que ocupa la transmisión del conocimiento propio de la investigación, en los cursos de metodología de la investigación en la formación de grado y, la importancia de este tipo de conocimiento de orden práctico en la formación. Por otra parte, destacamos otros antecedentes que si bien no constituyen investigaciones, son reflexiones sobre experiencias o ensayos que tratan algunas de estas cuestiones (Wainerman y Sautu, 1997; Duhalde, 1999; Achilli, 2000; Sirvent, 2001-2002; Badano y Homar, 2003; De Riso, Bertolano y Jacquet, 2004; Chambeaud y Merlo, 2004). Recientemente, hallamos estudios sistemáticos en las tesis de Aiello (2003) y de Calvo (2007) y la producción de Aguiar, et. al. (2006).

Estos son algunos argumentos que sostienen que la formación en investigación y su enseñanza sistemática en las carreras de grado y de posgrado constituyen objeto de interés, análisis e indagación científica.

II. BREVE DESCRIPCIÓN DEL ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Lo expuesto en esta ponencia es parte de una investigación en desarrollo y nos proponemos discutir, en esta ocasión, algunos avances de la misma. Este estudio está realizándose en la

² The Journal of the British Sociological Association Vol. 15 N° 4 de 1981 en Aiello, 2003.

Universidad Nacional del Nordeste y tiene como objeto de investigación *la introducción 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 dicha institución³. Sus objetivos generales apuntan a analizar las formas que asume la incorporación de la práctica de la investigación en las propuestas de enseñanza y comprender de qué manera se expresa la relación teoría y práctica que promueven, en los objetivos, los contenidos y las estrategias didácticas que diseñan los profesores.

La indagación empírica se inició con la selección de una muestra de 10 carreras que pertenecen al campo de las Ciencias Sociales dictadas en 4 unidades académicas. Para caracterizar cómo se inserta la investigación en las profesiones para las que forma, analizamos información proveniente de los planes de estudio de cada una. Así se compuso el *marco referencial* (Díaz Barriga, 1986 y 1998) que proporciona datos sobre las dimensiones de la realidad social, política y educativa para anclar la enseñanza en la complejidad de las dinámicas de la educación universitaria.

Luego, hicimos lo propio con los programas de cada asignatura de Metodología de la Investigación –que en total fueron 7⁴- y con entrevistas realizadas a los docentes titulares o adjuntos a cargo de las mismas. Estos aportes profundizaron la indagación en los aspectos didácticos que llevan a elaborar una propuesta de enseñanza con formas y sentidos particulares en que se introduce el conocimiento de la práctica de la investigación. Por una parte, la observación y el análisis de los programas de las asignaturas nos permitieron conocer los productos públicos que expresan las propuestas didácticas que elaboraron los profesores para su enseñanza. Y por otra, las entrevistas a los docentes nos posibilitaron comprender “...*las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen...*” (Taylor S y Bogdan, R, 1990:150).

La combinación de las fuentes de información conformó un corpus empírico que analizamos integralmente para obtener una visión sobre la programación y el programa. La primera da cuenta de la labor profesional del docente como actividad continua y flexible de su práctica profesional y del proceso en el que ofrece apoyo educativo-didáctico específico a la enseñanza.

³ Proyecto acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE PI 18/07 dirigido por la Prof. Veiravé.

⁴ En tres casos de asignaturas de Metodología de la Investigación, existe un equipo de cátedra y una misma propuesta para dos materias.

Mientras que el programa alude al producto de esta actividad materializado en un documento oficial.

En algunos de los aspectos curriculares y didácticos es donde focalizamos la producción que presentamos en esta ponencia. Por lo tanto, nos preguntamos *¿Cuál es el lugar que ocupa la enseñanza de la investigación en el curriculum universitario, en tanto proyecto político educativo? ¿Que modalidades de enseñanza plantean los docentes de las Ciencias Sociales para introducir a los alumnos en la teoría y la práctica de la investigación?*

III. LA IMPORTANCIA DE ANALIZAR EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO DESDE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS.

El curriculum universitario de las carreras del campo de las Ciencias Sociales se constituye en una de las formas en que las disciplinas científicas encuentran legitimidad. Siguiendo el pensamiento de Bourdieu (2000), el campo científico es el "lugar" en que se dirime la lucha por la autoridad científica siendo esta de un profundo orden social. Quienes producen los conocimientos en él encuentran estrategias para conseguirla. Esto es conservar el habitus científico en la producción y reproducción de los bienes científicos a través de por ejemplo, los sistema de enseñanza y las currícula de grado y posgrado, entre otras (Aguilar, et. al. Op.cit.). Al respecto estos autores sostienen que:

“... las carreras universitarias de las llamadas Ciencias Sociales en nuestro país, ha definido un lugar dedicado a la enseñanza de los métodos de investigación con carácter autónomo respecto de otros contenidos curriculares... Se podría decir que la enseñanza de la metodología se ha constituido.. en una necesidad curricular...” (Aguilar, op. cit: 3)

Afirmación a la cual adherimos al hallar que en nuestra Universidad, la investigación encontró un lugar específico en la definición de competencias profesionales y también, se refleja en la estructura curricular a partir de la introducción de asignaturas que constituyen un trayecto de formación en investigación.

Es en el contexto curricular – institucional donde la enseñanza de la Metodología de la Investigación asume ciertos propósitos, determinados objetivos de aprendizaje, determina la selección contenidos y condiciona las formas de transmisión de la teoría y de la práctica. Cuando hablamos de curriculum nos referimos a la:

“... síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y

sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.” (De Alba, 1991: 38).

Es por esta razón que analizamos los planes de estudios y los programas de las asignaturas, ellos expresan relaciones sociales donde se manifiestan cuestiones de control y de poder, es decir, razones políticas y profundamente sociales que se manifiestan en el discurso pedagógico y regulan los códigos que lo definen (Berstein, 1974 en Da Cunha y Cavalheiro Leite, 1996).

De esta manera observamos que los planes de estudio⁵ son un producto curricular que da cuenta de las decisiones asumidas por un conjunto de actores sociales que conciben de determinada manera a la educación universitaria, a la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos a transmitir.

El docente, en tanto activo responsable de la enseñanza, produce una planificación previa a la interacción áulica que expresa sus pensamientos y valoraciones (Díaz Barriga, 1998). Esta programación constituye un eslabón entre los componentes curriculares, político-institucionales, las teorías didácticas, epistemológicas que sustenta y la práctica misma.

III. 1. La formación en investigación según el tipo de profesión

La diversidad de planes nos llevó a inferir tres categorías de profesiones que junto a Engüita (Da Cunha y Cavalheiro Leite; 1996) llamamos profesiones liberales, académicas y semi-profesiones. En la primera ubicamos a un grupo de carreras (Licenciaturas en Economía, en Administración y Abogacía) que están fuertemente definidas por prácticas técnico-profesionales en tanto servicios a individuos en forma independiente⁶. La segunda conformada por carreras altamente centradas en la investigación y el conocimiento disciplinar (Licenciaturas en Geografía e Historia). Y las semi-profesiones, donde predominan prácticas técnico-profesionales de inserción socio-comunitarias en ámbitos de dependencia laboral

⁵ Barco (2005) expresa que la denominación plan de estudios tiene un uso casi restringido al ámbito universitario y que, en la significación y utilización que hacen sus actores, no reviste diferencias con el término currículum. Define el plan de estudios como un documento curricular que tiene la función de seleccionar y organizar materias, contenidos, formatos didácticos y experiencias que forman académica y/o profesionalmente con el fin de acreditar un título. También incluye otros componentes definatorios del nivel tales como requisitos de ingreso, perfil del egresado, incumbencias, regímenes de cursado, correlatividades y hace algunos años incluye también fundamentación de la carrera y objetivos (Ibidem. 49 pp).

⁶ Notariado se localizaría en este rubro si bien, es una profesión determinada por su relación con el Estado.

(Licenciaturas en Ciencias de la Información, Relaciones Laborales, Comunicación Social y Ciencias de la Educación).

Advertimos que en las profesiones liberales la investigación no es una práctica profesional dominante aunque es mencionada como una incumbencia profesional y es de suma utilidad para la formación de competencias necesarias para el desempeño laboral de estos profesionales. En las académicas, la investigación se constituye en una futura práctica laboral de carácter central. Mientras que para las del tercer tipo, está mencionada como un desempeño laboral emergente, es decir, que se está instalando como una tarea propia y una posible salida laboral cada vez más demandada para atender las problemáticas socio-comunitarias.

III. 2. La constitución de trayectos de formación en investigación: organización, ubicación, objetivos y contenidos que se proponen

Tal como anunciamos en párrafos anteriores, la investigación se incluyó en los planes, y con ello se insertó en el discurso pedagógico que orienta a la comunidad académica, haciendo una “pedagogía visible” (Berstein en Da Cunha y Cavalheiro Leite, 1996). Las asignaturas, los seminarios y la tesis o tesina final fueron las formas en que se expresó la inserción de la investigación en la formación universitaria de estas carreras. Existe más de una de estas formas destinada a la investigación. Generalmente plantean un espacio para el tratamiento de la metodología, a modo de encuadre general, y luego una o más asignaturas de práctica de investigación. Dichas prácticas orientadas a la producción de la tesis de graduación.

Observamos que las asignaturas de Metodología de la Investigación están ubicadas en años avanzados de las carreras. Quizás la explicación de esto se encuentre en el supuesto sobre la necesidad que los alumnos tengan cierto dominio disciplinar, para asentar sobre ese saber, la reflexión y el conocimiento acerca de los modos de conocer que caracterizan a su campo de formación profesional y las particularidades de los fenómenos de estudios con sus respectivos métodos. La posibilidad que los estudiantes puedan interiorizarse acerca de los debates que subyacen dentro de su área científica respecto de la construcción del objeto, el método y la finalidad del mismo, indica que los alumnos deben haber recorrido una formación general precedente.

También en este estudio fue posible constatar que en la mayoría, estas asignaturas forman parte de un área o que, en algunos casos se correlacionan con otras materias que son antecedente de los ámbitos de formación (seminarios) en la práctica de la investigación.

A nivel curricular, los objetivos planteados en estas materias fueron predominantemente del orden conceptual promoviendo aprendizajes de conocimiento sobre los contenidos generales de la metodología de la investigación o como fundamentos teóricos que sostienen el quehacer de la investigación, para la elaboración de un producto o la aplicación de técnicas. En algunos casos encontramos contenidos que refieren a la orientación de la investigación en el campo profesional específico (en Economía, Administración, Ciencias de la Información, Geografía e Historia). También se proponen el aprendizaje de procedimientos y habilidades en tanto modo de operar con el conocimiento de la investigación. Pero en general, estas asignaturas no tienen como objetivos el concretar prácticas de investigación, en el sentido de realizar un proceso real.

En relación con los contenidos mínimos de los planes, se incluyen conocimientos provenientes de la Epistemología y otros vinculados con la Metodología de la Investigación propiamente dicha. Los de la primer disciplina refieren a la ciencia y sus características y, los del segundo campo, particularizan el proceso de investigación. Ambos contribuyen a delimitar los saberes de la asignatura. En algunos casos, estos contenidos presentan a la ciencia y la investigación en forma integrada, tal como se observó en Ciencias de la Información, Ciencias de la Educación, Geografía, Historia. Mientras que en otros, los temas de la epistemología se diferencian, y no se vinculan directamente con los contenidos propios de la metodología, tal es el caso de Comunicación Social, Notariado y Abogacía.

III. ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES SOBRE LA INVESTIGACIÓN COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO ¿PORQUÉ DEFINIRLO COMO PRÁXIS?.

Antes de continuar con el análisis, desarrollaremos algunas notas definitorias sobre las particularidades del conocimiento que estructura el campo científico y curricular de referencia. Al respecto, señala Clark (1983) que las disciplinas académicas a medida que se consolidan, van conformando una tradición que estructura el trabajo académico y define su organización institucional y curricular.

Hemos visto que la investigación se incluye en la formación universitaria profesional con una finalidad contributiva: formar en un desempeño profesional específico o colaborar como

contenido instrumental de en la formación de los estudiantes. Sin embargo, tiene una finalidad en sí misma. Se ha constituido con una historia propia como disciplina particular, y ha evolucionado en su conformación a partir de su inclusión en el curriculum. En este sentido, la Metodología de la Investigación es así un campo delimitado en la currícula y va adquiriendo un perfil propio, que gana autonomía respecto de las disciplinas que le dieron sustento en su génesis.

¿De qué trata el objeto de estudio de este campo que se llama Metodología de la Investigación? Algunos autores coinciden que dentro de este campo entran diferentes cuestiones relativas a la epistemología, el método científico y las técnicas de investigación (Maradi, 2002 cit por Aguiar, et. al. 2006)

Por su parte Aiello (2003: 40) propone: *“enfocar los problemas epistemológicos junto con los intereses prácticos, éticos y políticos que están involucrados en la investigación sociológica... un “principio integrativo”, “una nueva amalgama teórica ...”* Es decir, es importante que la visión sobre la Metodología de la Investigación integre estos componentes. Porque tanto la investigación como proceso de descubrimiento y de validación del conocimiento científico, como su enseñanza, no son ajenos al contexto social, político, ni a las posiciones subjetivas asumidas por los que la producen y enseñan.

Por eso, coincidimos con esta idea de Investigación que nos plantea Sirvent:

“... la investigación científica es una práctica social cuya intencionalidad es la construcción de conocimiento científico. Fascinante tarea que supone ese “amasar” un “corpus teórico” y un “corpus empírico”” mediante diferentes modos de “hacer ciencia” en ciencias sociales y en la búsqueda de un conocimiento original que ilumine el problema científico a develar.”(Sirvent, 2001-2002: 17).

Destacamos esta condición, en tanto conocimiento práctico que supera la noción técnica procesual deductiva. Esta entiende que es una suma de pasos al modo de una receta para obtener unos resultados. Involucra mucho más, tal como lo dijimos. Autores como Carr y Kemmis (1988), Ferry (1997), Lucarelli (1994) sostienen que la práctica es un proceso racional comprendido por el sujeto que la realiza, que sólo se resuelve por medio de la reflexión sistemática y organizada sobre la experiencia efectuada por él, y no por otros.

De esta manera surge la noción de praxis que etimológicamente, significa “acción informada, comprometida”. Esto implica diversas dimensiones: saber qué hacer, pero también responder a la pregunta para qué hacer, con qué finalidad. En esta concepción se establece un diálogo

entre el sujeto y la realidad, lo que produce la construcción de conocimientos no reducida al proceso de deducción de la teoría a partir de la práctica.

Entendida así la praxis constituye el fundamento de toda posibilidad de teorizar, es decir, la acción conduce a teorizar sin subordinar una a otra. Esta idea que proviene del pensamiento marxista ha generado una forma diferente de entender las relaciones entre saberes teóricos y prácticos. Relaciones que históricamente se concibieron separados en la filosofía aristotélica. Sartre propone encontrar una racionalidad dialéctica en ella “... *la praxis es en el marxismo la unión de la teoría con la práctica.*” (Ferrater Mora, Ibidem: 2661).

Concebir de este modo la investigación conduce a pensar junto a Gibaja que en la enseñanza, la práctica se trata de un conocimiento tácito “... *es ese coeficiente personal que no es totalmente comunicable (Polanyi)*”(Gibaja, 1987: 30). La hipótesis del conocimiento tácito tiene implicaciones para una concepción del conocimiento científico y más aún para la transmisión de los procedimientos por los cuales se desarrolla. Por eso hace pensar que a investigar se aprende investigando (Gibaja, Ibidem; Sirvent, op.cit; Wainerman, 1997). En esta línea, coinciden con Mill, Bourdieu y Wacquant, que hablan de modos totalmente prácticos para la transmisión de la investigación, denominando pedagogía del silencio: “...*no existe un método que pueda reemplazar la relación artesanal maestro – discípulo*” (Wainerman, op. cit.: 20).

Para definir entonces a la Metodología debiera tenerse claro qué es investigación, qué es método y metodología. Definiciones que involucran amplios debates acerca de las diferentes concepciones de conocimiento, del hacer científico, de los paradigmas, enfoques o lógicas de investigación que las condicionan. Asimismo, operan en los modos de encarar la enseñanza de estos contenidos. Por eso, acordamos que:

“... el modo de enseñar Metodología de la Investigación se relaciona con los objetivos principales del profesor del curso, con el tipo de enseñanza de la metodología requerido y con las habilidades con las cuales se espera que los estudiantes estén familiarizados. El método de enseñanza se relaciona entonces con el conocimiento que el profesor desea comunicar así como con el estado actual de la disciplina” (Burgess en The Journal of the British Sociological Association, 1981 en Aiello, 2003: 28 y 29).

IV. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA APROPIARSE DEL COMPLEJO SIGNIFICADO Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Lo planteado hasta aquí nos permite ingresar al análisis de las propuestas de enseñanza para indagar los sentidos construidos por los profesores en las decisiones que adoptan para la transmisión de la investigación.

La elaboración de los diseños de propuestas didácticas, en tanto objetivos, contenidos de enseñanza y metodologías que se utilizan para acercar a los alumnos universitarios al aprendizaje de este campo, no es un procedimiento técnico. Las decisiones asumidas están fundamentadas en prácticas docentes y toma de posturas previas a la elaboración del programa como documento. Es así como encontramos la influencia de los siguientes aspectos:

- las consideraciones que hacen los docentes sobre los alumnos, sus posibilidades y dificultades de aprendizaje;
- las concepciones y las experiencias de los profesores;
- las condiciones de trabajo y;
- las características curriculares de la asignatura.

IV. 1. Los propósitos de enseñanza como punto de partida

El punto de partida en el programa presentado institucionalmente, son los propósitos que sostienen los profesores para la enseñanza de la asignatura. El texto introductorio de los documentos analizados expone las intencionalidades didácticas, es decir, los fines de la enseñanza de la asignatura, hacia dónde se dirige y los alcances de su propuesta.

El profesor participa activamente en la toma de decisiones respecto de la enseñanza, elabora un juicio y establece criterios y principios de procedimiento (Stenhouse, 1987) a partir de los límites creados por las condiciones curriculares – institucionales. Araujo (2006) entiende los principios de procedimiento como principios de enseñanza sobre los cuales los docentes deciden acerca de los contenidos, las actividades y la evaluación de los alumnos.

En la mayoría de los casos, prevalece como fin la introducción de los alumnos en el campo de la investigación a partir de la transmisión de saberes conceptuales sobre Epistemología, Metodología de la Investigación y las características operativas del proceso. Algunas referencias de las entrevistas fueron: *“damos teoría, fundamentación metodológica más herramientas de abordaje... hay otras materias que tratan... el objeto más preciso”*

(entrevista a Profesor 3); *“propedéutica... la función es un aporte, una pequeña práctica anterior”* (entrevista a Profesor 5 y 6⁷).

La finalidad introductoria no pretende poner a los alumnos a hacer investigación, sino generar un acercamiento a la práctica desde la comprensión teórico-conceptual. Enseñan ciertos fundamentos conceptuales teóricos de lo que es la ciencia, la investigación y después se proponen aplicar o simular algunas de las instancias del proceso.

Estas materias ofrecen una formación teórica y práctica propedéutica de otras materias del trayecto de formación, en las que realizan prácticas de investigación “concretas” en instancias posteriores. Esta secuencia nos da indicios de cómo se entiende también la relación entre la formación teórica y la práctica de la investigación, como un camino progresivo.

En síntesis, en los programas se observa la intención de transmitir saberes, procedimientos o “herramientas”, así como actitudes y valores vinculados al contenido de estas asignaturas (Propuestas 3, 4, 5, 6 y 7).

En las entrevistas, algunos señalan también intencionalidades respecto del aprendizaje de los alumnos como por ejemplo: *“tratamos que comprendan que ... no se circunscribe a un conjunto de técnicas... queremos que ellos **comprendan** y **contextualicen** el proceso de investigación en la práctica”* (Profesor 2) o *“**mejorar la comprensión** de los procesos y los productos... “mostrar cómo un sistema”* (Profesor 5 y 6).

En otro de los casos analizados (caso1) identificamos otro tipo de propósito, que más que transmitir se orienta a promover una producción propia del alumno, es decir, no sólo intenta alcanzar la instancia conceptual teórica, sino que incluye la práctica.

IV. 2. Los objetivos: la “contrapartida” de la enseñanza, el aprendizaje

En las entrevistas, los objetivos de aprendizaje fueron las primeras cuestiones descritas en las propuestas de las asignaturas y es notoria la vinculación que tienen con los propósitos de enseñanza.

Tradicionalmente los objetivos se definían en tanto conductas visibles que manifiestan el rendimiento, los resultados o logros que los estudiantes deben alcanzar al final del curso (Stenhouse, 1987; Díaz Barriga, 1998; Araujo; 2006). Actualmente también se incluyen en esa enunciación otros componentes, como los valores intrínsecos de los conocimientos que se transmiten, las actividades que involucran a los sujetos, sus concepciones y creencias, la

⁷ Nos referimos a un solo profesor que está a cargo del desarrollo de dos asignaturas destinadas, una de ellas a dos carreras y la otra, solo a una y; tienen propuestas didácticas, es decir, programas distintos.

incidencia del contexto social y político en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los objetivos entonces no se constituyen en el único punto de partida, sino que son definiciones que se realizan en el marco de un conjunto de elementos curriculares y didácticos que podemos denominar “de definición inicial”. En este sentido, retomamos los que dijimos en el punto II citando a Burgess (1981 en Aiello, 2003) sobre la relación que se va develando entre los propósitos de los profesores, lo que se espera de los estudiantes, el conocimiento a transmitir y el modo de enseñar Metodología de la Investigación.

Hemos encontrado que los objetivos de aprendizaje dan cuenta de los tipos de aprendizajes que los alumnos lograrían con el cursado de la asignatura. Se pudieron identificar diferentes niveles de aprendizaje en términos de conocimientos de conceptos o en tanto capacidades que debe adquirir y demostrar el alumno.

Un tipo de aprendizaje esta vinculado con el conocimiento como adquisición, reconocimiento, identificación, comprensión y reflexión sobre contenidos teóricos; tratándose de procesos cognitivos de diferentes niveles de profundidad en la apropiación del saber. Podemos caracterizar a estos objetivos como conceptuales e involucran procesos cognitivo de conocimiento y/o comprensión de un contenido de tipo teórico disciplinar (de Alba, 1991). Por ejemplo: “**Discernir** ... la diferencia entre el saber científico y el saber vulgar. **Conocer** los alcances, límites y características de saber científico, sus fundamentos epistémicos y método” (Propuesta 3). En otro documento dice: “*Que los cursantes: Alcancen una mejor **comprensión** de los rasgos más salientes de las prácticas científicas a través del examen de las tesis centrales de la epistemología y las ciencias contemporáneas.*”(Propuesta 5 y 6).

Otro tipo de aprendizaje mencionado fue el de las prácticas, en tanto la realización de una experiencia directa de desarrollo del proceso de investigación, o el diseño de un proyecto (Programas 2, 3 y 4), o la realización de alguna de las instancias del proceso (Propuestas 3, 4 y 7). Se puede caracterizar a este tipo de objetivos como de procedimientos porque estimula el aprendizaje del modo de operar con los contenidos.

Desde el discurso de los profesores, la mayoría intenta orientar el aprendizaje hacia esta finalidad, tal como se detectó en otro estudio realizado:

“...se puede señalar que los programas correspondientes a Metodología iniciales apuntan a introducir a los alumnos en las principales características del proceso de construcción de conocimiento científico sobre problemas sociales...” (Aguiar, et. al., 2006: 16)

3. Estrategias didácticas para la enseñanza de la metodología de la investigación

En los programas, tal como dice Edelstein (1996), estos surgen con una diversidad de términos y denominaciones: metodología de enseñanza, metodología didáctica o de trabajo. Aparecieron en esta categoría de análisis los siguientes aspectos:

- un planteo didáctico general de la asignatura haciendo referencia a la modalidad de dictado;
- la organización de la clase en términos de actividades de los profesores y los alumnos, las relaciones e interacciones que se dan, las producciones que realizan los alumnos, las dinámicas diferentes que establecen y;
- cómo trabajan los contenidos en esas acciones.

Es notorio que además de las características específicamente metodológicas, se manifestó en esta instancia la incidencia de los factores de carácter curricular – institucional ya mencionados.

Para analizar la trama compleja de componentes utilizamos como categoría el concepto de **Construcción Metodológica** perteneciente a Edelstein y Rodríguez (1974 cit. por Edelstein op.cit). Y se la considera así porque alude a la elaboración que realizan los docentes para articular la estructura epistemológica de la disciplina, con la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden; implicando en ella la organización de los contenidos, las actividades de profesores y alumnos, así como las relaciones sociales que se dan entre ellos y los materiales que se disponen.

Observamos que no hay una única modalidad de abordar la enseñanza; sin embargo, hay propuestas recurrentes que nos permiten configurar diferentes modalidades.

3.1 Modalidad de enseñanza centrada en el conocimiento mediado por el profesor.

En primer termino se observa que la totalidad de las propuestas analizadas plantean una modalidad destinada a desarrollar conceptos teóricos a través de la técnica expositiva. El saber teórico lo transmite el profesor a los alumnos en forma oral y en instancias presenciales. Si bien no guarda las características tradicionales de la lección⁸ adquiere esta forma ya que es el docente quien conduce la tarea. Intenta superar el rol pasivo de los alumnos dándoles mayor participación en el transcurso de la clase cuando, por ejemplo, promueve la demanda

⁸ Refiero a la *lectio* medieval como sistema básico de la enseñanza universitaria descrita por Zabalza (2007; 103).

de temáticas en relación con la comprensión de los temas o la intervención en un diálogo entre ambos.

3.2. Modalidad de enseñanza centrada en la práctica: Un acercamiento a la investigación con el protagonismo del alumno.

Todos los docentes consultados coincidieron en plantear una diversidad de actividades que tienen una finalidad similar: la realización por parte de los alumnos de operaciones y productos propios de las instancias de un proceso de investigación. En estas actividades el alumno tiene un rol central y el profesor asume la función de orientador, coordinador, asesor en la toma de decisiones que realizan los propios estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Esta modalidad fue llamada *taller* y se planteó explícitamente en las propuestas 1, 2 y 7 y por las características que describieron los profesores, también lo desarrollan los casos 4, 5 y 6 y en los trabajos prácticos (3). Ellos los caracterizaron como la interacción presencial de docentes y alumnos entre sí para presentar trabajos de análisis de artículos científicos, adelantos de procesos de investigación propios individuales o grupales; tomar decisiones sobre los trabajos asignados; mantener el ritmo de trabajo de los alumnos; expresar ideas por parte de los alumnos y sugerir otras por parte del profesor.

Una de las actividades que se desarrolla con este tipo de modalidad asume la forma de “*ejercitación de aplicación*” tal como lo dicen los programas 2, 3, 5 y 6 o de “*simulación*” en el caso del programa de trabajos prácticos 3. Integrando esta última categoría están los ejercicios de análisis de investigaciones en artículos científicos o actividades de producción propia de los alumnos (fichaje, búsqueda de información, elaboración de instrumentos y trabajo de campo). En otros casos, se plantea la realización de un “*ejercicio integrador*” como elaboración de una breve investigación (Propuesta didáctica 2) o el diseño de proyectos de investigación (Propuestas 1, 3, 4 y 6) o informe de elaboración del estado del arte (Propuesta 7).

Emerge del análisis, que la enseñanza y el aprendizaje de la investigación asumen modalidades diferenciadas según sean los contenidos teóricos epistemológicos y metodológicos o, las prácticas del proceso de investigación (que en ninguno de los casos se trató de un proceso en sentido estricto). A su vez, se encontraron diferencias en la modalidad de enseñar contenidos epistemológicos y metodológicos. Los primeros, con estrategias de

corte expositivo y los segundos, con ejemplificaciones y simulaciones o aplicaciones. Ahora bien, en ambas modalidades los docentes tienen la clara intención de favorecer la participación, la interacción entre los sujetos involucrados y la comprensión del conocimiento para que se apropien de modo experiencial y de alguna forma, reflexivo.

Nos conduce a pensar que es el contenido el que condiciona la enseñanza y con ello, la clase, su organización e interacción. Además identificamos que la finalidad o la intencionalidad de la transmisión también está jugando un papel importante. Es decir, qué tipo de aprendizajes se desea lograr delimita la participación de los alumnos, del profesor, de los procesos de trabajo y los productos.

Por último, enfocar la relación entre la teórica y la práctica permite ver una diferenciación clara entre ellas dadas las distinciones entre el tipo de contenido y las estrategias didácticas en una y otras. Sin embargo, no es posible decir que no se relacionan pero ¿cuál es la forma en que lo hacen?

Pareciera darse una cierta **articulación** en el desarrollo del proceso de investigación con la modalidad de taller donde se observó la interacción de los sujetos y, de lo teórico y lo práctico en el proceso de investigación y también, por la anterior o posterior reflexión en torno a las tareas. Allí se promovieron las relaciones entre “el saber, el hacer y los saberes del hacer”. Es decir, se formula otro tipo de relación que surge de la práctica para generar ideas sobre ella. Sin olvidar que anteriormente hubo una presentación conceptual teórica sobre los contenidos. Podría dibujarse entonces, un circuito de enseñanza en tanto desarrollo en la siguiente secuencia: teoría – práctica – teoría.

Por otro lado, quedó evidenciada la relación de **aplicación** de la teoría en la práctica como modalidad de enseñanza y relación entre clases. En este caso, la ejercitación de instancias del proceso precedidas por indicaciones teóricas se concibe como “aplicación” de la teoría a la práctica.

V. BREVE INTEGRACIÓN DE LAS IDEAS DISCUTIDAS.

Los aportes teóricos procedentes del ámbito de la Educación Superior y de campos científicos propios de la Investigación así como de la Sociología del Curriculum y de la Didáctica; los antecedentes de estudios acerca de la enseñanza de la investigación y; los datos empíricos del trabajo realizado en nuestra universidad nos han provisto de fundamentos para reconocer la conformación de un lugar propio de la investigación en el curriculum universitario. Dicho

espacio adquiere autonomía y legitimidad a través de los procesos de inserción y estructuración político educativos - institucionales - curriculares analizados. En ese entramado constitutivo, la enseñanza es una de las vías que propicia la consolidación tal como lo manifiesta el caso de la Metodología de la Investigación en tanto campo académico de las carreras de Ciencias Sociales.

Hemos visto también que el conocimiento que trata, tiene ciertas particularidades al ser definido como práctica, “praxis”. La forma de entender la generación de un saber de esta naturaleza determina su modo de enseñar. Es allí donde se expresan la tensión teoría – práctica propia del nivel universitario, la formación profesional a la que contribuye y el propósito específico de insertar a los estudiantes en una lógica del conocimiento diferente. Estos elementos muestran su dinámica de relaciones en las formas concretas de enseñar o dicho de otro modo, de organizar “la clase” en diversos tipos. Pareciera que la teoría tiene una manera propia de ser transmitida bastante arraigada en las prácticas de los docentes universitarios. Diferente de esta modalidad didáctica, el acercamiento a la práctica y por ende, la intención de introducir a los alumnos en su “lógica” o “modo de operar” del conocimiento, toma otro camino. Este consiste en la apropiación activa de las habilidades del proceso de investigación por parte de los alumnos, en una interacción con el saber práctico mediado por el profesor. Esta forma didáctica tiende a la articulación teoría - práctica superando la modalidad coexistente que solo se trata de la aplicación o la transferencia de la primera a la segunda.

En síntesis, creemos que continuar en esta línea de trabajo de corte investigativo junto a las teorizaciones de las propias experiencias de enseñanza y las prolíferas contribuciones de los científicos y académicos nos llevará a profundizar y con ello, delimitar a la Investigación en un campo disciplinar cada vez más autónomo, interesante y fértil para la educación superior. A la vez colabora en el estudio, la reflexión y la mejora de su enseñanza develando las concepciones, las valoraciones e intencionalidades que orientan la acción de introducir o acercar a los alumnos a un tipo de práctica de la investigación.

Bibliografía

1. Achilli, E. L. (2000) *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde.
2. Aguiar, 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.

3. 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.

4. Araujo, S. (2006) *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Bs As: Universidad Nacional de Quilmes.

5. 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.

6. Bourdieu, P. (2000) *Los usos sociales de la Ciencia*. Bs As: Nueva Visión.

7. 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.

8. Carr , W. Y Kemmis , S. (1988) . *Teoría crítica de la enseñanza . La investigación - acción en la formación del profesorado* . España : Martínez Roca Ediciones .

9. Clark, B. “Sistemas Educativos y Reformas Comparadas”. En Krotsch, P. *Carpeta de Trabajo*.2003. Mimeo.

10. 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.

11. Da Cunha, M.I. y Cavalheiro Leite, D.B. (1996) *Decisoes Pedagógicas e estruturas de poder na universidades*. Campinas, Brasil: Papirus Editora.

12. De Alba, A. (1991) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. México: UNAM.

13. 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.
14. Díaz Barriga, A. (1986) *Ensayos sobre una problemática curricular*. México: Trillas.
15. Díaz Barriga, A. (1994) *Docente y Programa . Lo institucional y lo didáctico*. Bs. As.: Aique.
16. Díaz Barriga, A. (1998) *Didáctica y curriculum*. Bs As: Piados.
17. Duhalde, M.A. (1999) *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Bs As: Novedades educativas.
18. 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.
19. Ferrater Mora, J (1982) *Diccionario de Filosofía*. Tomo 3. Madrid: Alianza.
- 20 . Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación de formadores*. Serie Los Documentos Vol. 6. Buenos Aires : facultad de Filosofía y Letras y Ediciones Novedades Educativas.
21. 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.
22. Gómez, V. M. y Celis, J. G. (2005) Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), pag.6.
23. INFORME UNIVERSIDAD 2000. (Informe de la Educación Superior en España) Cap. III. Difusión del Conocimiento: Formar para Aprender. En: *Revista Vivat Academia*. (www2.alcala.es/vivatacademia/baasedatos/universidad2000.htm)
24. Lucarelli, E. “Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica” en *Cuadernos del IICE*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. N° 10, 1994.
25. Stenhouse, L. (1987 2° ed.) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
26. 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.
27. Taylor, S. y Bogdan, R, (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Bs. As: Piados.

28. Veiravé, D; Ojeda, M y Núñez, C. (2005) “Prácticas de enseñanza para prácticas de investigación. Enseñanza y aprendizaje de la investigación educativa en la formación docente” en *II Jornadas de Comunicación de Experiencias Pedagógicas Innovadoras*. UNNE. Secretaría General Académica. Programa de Formación Docente. www.unne.edu.ar/Web/pformdocente/2jornadas.php
29. Veiravé, D. Ojeda, M. (2007) “El aprendizaje de la investigación. Estrategias pedagógicas para promover la producción de conocimientos y la autonomía intelectual de los estudiantes”. *III Jornadas de Comunicación de Experiencias Pedagógicas Innovadoras*. UNNE. Secretaría General Académica. Programa de Formación Docente. www.unne.edu.ar/
- Autor/es: Veiravé, Delfina y Ojeda, Mariana
30. 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.
31. Zabalza, M. A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.