

I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales

La Plata, 10 de diciembre de 2008

Autor: Lic. Gladys Rosa Calvo

Institución: Instituto en Ciencias de la Educación (IICE) Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Universidad de Buenos Aires (UBA)

Correo electrónico: gladysrcalvo@yahoo.com.ar

Ponencia

La formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

La formación para la investigación resulta central para continuar con la producción de conocimiento científico y a partir de ahí el desarrollo de estrategias que permitan accionar sobre la realidad social. Como sabemos, una investigación además de proponerse generar conocimiento científico original también puede proponerse transformar la realidad a partir de los resultados obtenidos, generando nuevos marcos conceptuales para el diseño de estrategias que permitan ayudar a mejorar algún sector de la sociedad. De allí la importancia de esta tarea que es uno de los pilares sobre los que se sustenta la tarea de la universidad.

Recordemos que "La formación de investigadores es... un quehacer académico que tiene por objetivo el enseñar a investigar" (Sánchez Puentes, 1987:56). A su vez, "enseñar a investigar consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas" (Sánchez Puentes, 1995:91).

El autor además agrega al respecto que enseñar a investigar es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas. Enseñar a investigar, se ha visto, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge

sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma: ... y 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos. Por lo tanto, al hablar del oficio de investigador, se apunta al *know how* del quehacer científico, entendido como un conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas. En ese sentido, los saberes del arte maestro del oficio de investigador son saberes prácticos: el saber práctico no es meramente conceptual ni contemplativo, es además un saber que busca el logro de su objetivo en la acción. Así, el oficio de investigador se constituye justamente en saber organizado, mediatizado y fundando todos los quehaceres y operaciones que conforman la generación de conocimientos.

Otro de los aspectos planteados en este tema, se encuentra en la introducción del libro de Klimovsky y Schuster, F.G. (2000) quienes afirman que en los últimos años el tema de la distinción “contexto de descubrimiento – contexto de justificación” se encuentra en estado de crisis, porque hasta el momento se ha renovado de tal modo la polémica entre los especialistas y se han incorporado tantos resultados que no puede anticiparse la solución final. Asimismo sostienen que a este estado de crisis debemos agregar la importancia pragmática que reviste para la pedagogía científica y la formación de investigadores el dirimir las controversias acerca de la naturaleza de la creatividad y, en especial, de su incidencia en la producción de conocimiento. Un problema crucial en la formación de los investigadores es el de si la creatividad es facultad innata que sólo algunos poseen o si, por el contrario, se trata de algo que todos pueden adquirir.

Cabe recordar que como señala Schuster, F. para comprender un proceso creativo debemos tomar en cuenta las relaciones entre el creador y los factores sociales que conciernen al transfondo teórico y al medio cultural. El pensamiento creativo no es reducible a los procesos psicológicos que se dan dentro de las mentes individuales; la naturaleza colectiva y objetiva de la ciencia frecuentemente es ignorada al reconstruirse los descubrimientos.¹

Con respecto a este último punto, donde se plantea la importancia de la creatividad en la formación en investigación, Catalina Wainerman (1998: 33) postula que se aprende a investigar al lado de un “maestro”, a la manera del aprendiz de oficio. La investigación tiene mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad. Las dos primeras son transmisibles; a la **creación**, en cambio, sólo se la puede mostrar en el hacer.

¹ Schuster, F.G: “Metáfora y analogía en el Descubrimiento científico”. Mimeo.

En este sentido, y aportando más profundidad a la idea de la formación en investigación a través de un modelo artesanal (denominación que alude al modo de formación en los talleres medievales), Gibaja (1987), hace referencia al llamado *conocimiento tácito*. Es decir, se ha sostenido que los procedimientos por los que se construye y desarrolla la ciencia sólo parcialmente son transmisibles en forma explícita (por ejemplo, a través de cursos o seminarios). A esta comunicación implícita, que desempeña un importante papel en la producción científica, se ha llamado: conocimiento tácito. Por eso afirma: “La formación de los futuros investigadores requiere que su entrenamiento se realice dentro de una tradición científica al igual que una experiencia personal en la investigación junto al científico experimentado.”

Tal como lo sostienen Geltman, P y Hintze, S (1987), desde hace tiempo, se plantea teóricamente que no resultan suficientes los cursos de metodología que otorga una carrera para formar a un investigador y que hay que propiciar otros espacios con esos propósitos, tales como su integración en equipos de investigación, su participación en todas las tareas de investigación y la realización de seminarios y talleres de objetivación de la práctica cotidiana en una articulación continua entre teoría y práctica. Tanto las propuestas teóricas como la demanda de los estudiantes coinciden en la necesidad de aprender a investigar investigando. No obstante, **los cursos de metodología** existen en las carreras de grado universitarias y muchos estudiantes las cursan años tras años.

En este sentido, resulta de interés, a través de la investigación que estoy llevando a cabo, conocer cuáles son y qué características presentan a nivel didáctico, las instancias curriculares que explícitamente se proponen para la formación en investigación en las carreras de grado (especialmente en los ciclos generales) en las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). A su vez, conocer este punto, permitirá tener en cuenta nuevos aspectos que se podrán considerar en futuras reformas de planes de estudio con la perspectiva de mejorar la calidad académica.

Al considerar el nivel didáctico de estas instancias curriculares, son varios los componentes a tener en cuenta en el análisis. No obstante uno de ellos, reviste especial interés por aparecer como resultado central en mi investigación anterior (Calvo: 2000): **la articulación teoría y práctica**. Es en función de los aportes teóricos relacionados con la

articulación teoría y práctica (Lucarelli: 1994 y 2004) que surgen preguntas tales como: ¿Cómo actuará este eje (la relación teoría y práctica) en la formación para la investigación en CIENCIAS SOCIALES? ¿Qué características específicas asumirá en estas instancias? ¿Cómo se articula este eje didáctico (la relación teoría y práctica) en estas instancias curriculares de formación, con las características propias y específicas de lo que implica investigar?

En base a las características que responden a la pregunta sobre qué es investigar (Sirvent: 2005) y especialmente a una de ellas que plantea que investigar implica trabajar con dos universos: teoría y empiria, ¿Cómo se articula el interjuego entre teoría y empiria propio del proceso investigativo y el interjuego teoría y práctica propio del proceso de la formación en las profesiones? ¿Cómo juega en todo esto el contenido con el que se trabaja? ¿Cómo atraviesa estas relaciones las características particulares de la profesión para la cual se está formando en el área de investigación?

A partir de estas y otras ideas se desprende el Objeto de estudio de este trabajo que es: ***La articulación teoría - práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de algunas de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).*** Se busca generar conocimiento que nos permita responder a una pregunta central: ***¿Cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de algunas de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)?***. Como así también: ***¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica? ¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?***

En correspondencia con el objeto- problema, este trabajo se plantea el siguiente objetivo central: generar conocimiento científico en torno al papel que juega la articulación teoría – práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de algunas de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las diversas modalidades en que se expresa.

Asimismo también se busca: a)- Analizar la situación curricular en relación a los espacios de formación en investigación en algunas de las carreras de grado y en especial de los ciclos de formación para la práctica profesional de la Facultad de Filosofía y Letras como una de las unidades académicas de la UBA, b)- Conocer las características didácticas (en cuanto a contenidos, metodología) que presentan los espacios curriculares de formación en investigación en algunas de las carreras de grado que se cursan actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras, c)- Aportar información que permita ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado.

La elección de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) se debe a que es una de las unidades académicas de esta universidad que posee mayor producción científica. En ella se desarrollan nueve carreras de grado y alberga numerosos institutos de investigaciones que reúnen a variados programas de investigación de las diferentes carreras. A esto hay que sumarle, según el boletín de Ciencia y Técnica de la UBA, que durante el año 2008 ha sido la sede donde se han otorgado el mayor número de becas de maestría y doctorado. Es decir, es una institución donde existe un gran número de investigadores en formación.

Se seleccionaron las instancias curriculares que explícitamente forman en investigación en algunas de las carreras de grado y que resultan obligatorias para los alumnos. La Facultad de Filosofía y Letras, reúne el cursado de 9 carreras: Historia, Ciencias de la Educación, Letras, Filosofía, Ciencias Bibliotecológicas y de la información, Edición, Artes, Geografía y Antropología. El criterio de selección se realizará a través de un **muestreo intencional**.

Durante 2006 y 2007 se tomaron las primeras decisiones en torno al universo y las unidades de análisis en consistencia con la dimensión epistemológica del proyecto. En este sentido, se realizó un fuerte trabajo para la selección de casos, especificando los criterios para el muestro intencional. Inicialmente y luego de la recopilación del material curricular correspondiente a los planes de estudio vigentes en las nueve (9) carreras de la facultad, se analizó cuáles eran las instancias curriculares que cada una tenía en la carrera de grado para la formación en investigación. Es así, como se reconoció que en tres (3) de las carreras de la facultad: Filosofía, Letras e Historia (las tres carreras más tradicionales e históricas dentro de esta unidad académica de la UBA) no existen instancias curriculares en la carrera de grado que explícitamente tengan la intencionalidad exclusiva de formar en investigación. Es decir,

no hay materias de “metodología” en estos planes de estudio. A partir de lo cual, se separó a las carreras en dos grupos: las que no poseen instancias curriculares que explícitamente tengan la intencionalidad de formar para la investigación (tres carreras) y las que sí poseen instancias curriculares que explícitamente tengan la intencionalidad de formar para la investigación (seis carreras).

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

En función de la naturaleza del objeto, de las preguntas realizadas y de los objetivos perseguidos se plantea como técnicas de recolección de datos: la recopilación de material curricular en los departamentos de las carreras de la facultad, entrevistas a los docentes de las instancias curriculares seleccionadas y observaciones de algunos de los espacios de formación en investigación. En este tiempo se indagó en cuatro de las seis carreras del segundo grupo: las carreras de Artes, Edición, Geografía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, correspondientes a una primera etapa de trabajo en terreno.

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

Durante el proceso se consigue la generación de nuevas categorías de análisis, además de las aportadas por la teoría, que permiten tener una visión más compleja y completa de la realidad estudiada. El énfasis se encuentra en un proceso de raciocinio inductivo o de abstracción creciente donde a partir de los “incidentes” de la realidad (base empírica) y a través de un avance en “espiral” donde combino obtención de información y análisis voy identificando en un primer momento conceptos de un nivel de abstracción pegado a la realidad y luego conceptos más abstractos y sus relaciones. Debido a esto, los resultados que se logren de este proceso (el objeto concreto pensado) son constructos que se obtuvieron de un proceso espiralado de constante interjuego entre teoría y empiria. (Sirvent: 2006)

Las carreras correspondientes al primer grupo, aquellas sin materias de metodología, se estudiarán a través de una perspectiva etnosociológica (Berteaux: 2005) a partir del análisis de relatos de vida realizado a graduados recientes de la carrera que estén realizando investigación. Este trabajo permitirá reconstruir la trayectoria realizada en la carrera que le permitió formarse en investigación e identificar las instancias curriculares durante el grado que resultaron significativas en este sentido.

Los primeros resultados.

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

- Ubicación de la cátedra en el plan de estudio de la carrera. Historia de la cátedra.
 - La intencionalidad formativa
 - La organización de la enseñanza:
 - Teóricos
 - Prácticos
 - Talleres (si los hay)
- } * Estrategias
- } * Organización del contenido
- } * Rol del docente y del alumno
- La evaluación
 - La articulación teoría y práctica
 - Dificultades de los alumnos que percibe la cátedra

A partir del análisis de cada asignatura en base a estos ejes (y otros que puedan surgir en el proceso continuo que se está realizando), la comparación entre ellas permite el surgimiento de nuevas categorías en torno a cada uno de los puntos antes señalados que permiten caracterizar, por ejemplo, los tipos de intencionalidad formativa que se encuentran en estas materias, las estrategias que se adoptan en la enseñanza de las materias, las modalidades de articulación teoría y práctica que se manifiestan, etc.

En el contexto de esta presentación intentaré avanzar en la respuesta a cuestiones relacionadas con el enfoque que tienen estas instancias formativas, considerando al término enfoque como la forma en que la cátedra organiza el contenido en función de cierta metodología.

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

- ❖ Epistemológico: Es el enfoque que se caracteriza generalmente por un desarrollo básicamente teórico y apunta a la comprensión de temáticas como la Historia de la Ciencia y la vida y obra de los grandes pensadores de la historia que dieron origen a la ciencia actual. Se trabaja a partir de la lectura reflexiva e interpretativa de sus obras principales. Generalmente se encuentra a cargo del profesor que aparece como poseedor del saber que busca transmitirlo a sus alumnos a través de la exposición en las instancias de teóricos o con formato de seminario.

- ❖ Metodológico: Es el enfoque que se caracteriza generalmente por centrarse en mostrar la “Cocina de la investigación” y las grandes decisiones del investigador mientras realiza su trabajo. Se desarrolla en torno a los puntos que componen la Dimensión Epistemológica de un Diseño (Sirvent, 2006): la elección del tema, el objeto, el problema, los objetivos, el marco teórico, las hipótesis, etc. En algunos casos, también comienzan a delinear la Dimensión de la Estrategia General, planteando el tipo de diseño (Sirvent, 2006). Se busca la identificación de los elementos de un diseño y/o la elección de los mismos para realizar uno propio. Aquí se pone énfasis en situaciones didácticas que impliquen al alumno “ponerse en la piel” de un investigador. Es así como se reconocen diferentes formas de aproximación:

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

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

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

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

Asimismo, a partir de los primeros análisis se han podido identificar algunas formas de articulación teoría y práctica. (Lucarelli, 2004). Las mismas se observan en las clases teóricas como prácticas adoptando en una cátedra una o varias de estas manifestaciones.

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

❖ Demostración: el profesor resuelve un ejercicio y lo interpreta frente a los alumnos para mostrar cómo se hace.

❖ Ejercitación: los alumnos resuelven ejercicios recortados, justifican el uso de las herramientas estadísticas e interpretan los resultados. Generalmente hacen siguiendo los procedimientos pautados en las demostraciones.

❖ Análisis reflexivo: de extractos de informes de investigaciones de investigadores expertos donde la tarea consiste en la identificación de la cocina de la

investigación y de los elementos de un diseño. Requiere una lectura atenta y comprensiva, como también la puesta en juego de conocimientos metodológicos para el reconocimiento y la interpretación de todo el proceso de una investigación.

❖ Producción: con trabajo en terreno a partir del cual tienen que realizar un diseño y tomar las decisiones para un proyecto personal. Aquí el alumno tiene que ponerse en el rol de productor del conocimiento.

Cada una de estas formas implica un nivel mayor o menor de articulación entre la teoría y la práctica en las instancias curriculares de grado que se centran en la formación en investigación. También supone diferentes propuestas didácticas que presentan situaciones con menor o mayor nivel de contextualización con el proceso mismo que implica investigar. Pero fundamentalmente estas propuestas didácticas representan diferentes visiones sobre el alumno en estas instancias de formación en investigación: como ejecutor aplicacionista de procedimientos (ejercitación), como lector reflexivo pero aún aplicacionista en el uso de categorías (análisis reflexivo) o como problematizador de la realidad y **productor** del conocimiento.

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

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

BIBLIOGRAFÍA:

- **Bachelard, G.:** (1984) . *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires. Siglo XXI. Cap.1
- **Berteaux, D:** (1997) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona. Ed. Bellaterra.
- **Borsotti, C.A. y otros:** (1989) *El aprendizaje de la investigación en el currículo universitario de grado*. RAE N°14. Año VII. AGCE.
- **Calvo, G.:** (2000- 2001)*Informe de Beca Orientada. IICE. FFyL. UBA*
- **Calvo, G:** (2002) *La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados*. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación (IICE). UBA- Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires- Argentina. (Pág. 48 a 56) Diciembre. Revista IICE- UBA N°20
- **Calvo, G:** (2004) *La relación teoría y práctica como eje fundamental del cambio curricular en la Universidad* Serie: espacio pedagógico. Tema: Educación Superior. Desarrollos teóricos y líneas de investigación actuales. Publicación trimestral de LAE (Laboratorio de Alternativas Educativas) Año IX – N° 37 Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas- San Luis. Argentina. (pág. 57 a 68) Noviembre.
- **de Sousa Santos, B:** (2005) *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **Glaser y Strauss:** (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción del Cap. V. El método Comparativo Constante.
- **Geltman, P y Hintze, S:** (1987) *La articulación docencia- investigación en la UBA. Secretaría de Planificación*. UBA.
- **Gibaja, R.:** (1987) *El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas*. En: *La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas*. Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuaderno N°3. UBA.
- **Klimovsky, G y Schuster, F. G. (comp.)** (2000) *Descubrimiento y creatividad en ciencia*. Buenos Aires, EUDEBA

- **Lucarelli, E.; Fallik, V. y Donato, M.:** (1991) *“Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria: un proyecto en acción”*. En: *Cuadernos del IICE N° 9*. Bs.As. FFYL. UBA.
- **Lucarelli, E:** (1993) *Regionalización del currículum y capacitación docente*. Bs. As. Miño y Dávila,
- **Lucarelli, E:** (1994) *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuadernos del IICE N°10. FFYL.
- **Lucarelli, E.:** (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. (organizadora) Bs. As. Paidós.
- **Lucarelli, E.** y equipo de investigación (2004): Informe Final. *Los espacios de formación y la articulación teoría-prácticas en cátedras innovadoras de la UBA: el proceso de constitución de las Didácticas Específicas*. (UBACYT F119). Buenos Aires, UBA, FFyL, IICE.
- **Lucarelli, E.** (2004): *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. (Tesis doctoral: Buenos Aires, UBA, FFyL, agosto de 2004).
- **Lucarelli, E.** (2005): *Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad*. Montevideo. U de la R. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- **Sánchez Puentes, Ricardo:** (1987) *El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH*. En: Cuadernos del CESU, núm. 6, UNAM, México.
- **Sánchez Puentes, Ricardo:** (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. Cesu-Anuies, México.
- **Schuster, Félix.** (1992). *El método en las ciencias Sociales*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- **Sirvent, M. T.:** (1991) *La investigación educativa en la UBA: El Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA (1984- 1990)*. En: *Temas de Psicopedagogía*. Bs. As. EPEC. Anuario N°5.
- **Sirvent, M. T.:** (2000) *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Cuadernillo de la cátedra Investigación y Estadística I. OPFYL. FFYL.
- **Sirvent, M. T.:** (2000) *Políticas de investigación educativa y formación docente*. En: *Revista Argentina de Educación*. Año XVIII. N°27. Mayo

- **Sirvent, M. T.:** (2006) *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Cuadernillo de la cátedra Investigación y Estadística I. OPFYL. FFYL.
- **Wainerman, C y Sautu, R. (comp.)** (1998): *La trastienda de la investigación*. Editorial de Belgrano. Buenos Aires.