



Universidad Nacional de la Plata
Facultad de Trabajo Social
Doctorado Trabajo Social

Discursos sobre Formación en Investigación y Enseñanza de las Metodologías de
investigación social en carreras de Trabajo Social en universidades chilenas

Tesis para optar al título de Doctora en Trabajo Social

Camila Véliz Bustamante

Directora: Dra. María Gabriela Rubilar Donoso

Codirector: Dr. Juan Ignacio Piovani

Cuarta Cohorte

Abril, 2021

Agradecimientos

Quiero agradecer a Gabriela Rubilar, mi directora, quien estuvo presente desde que postule al Doctorado. He aprendido con ella sobre el oficio de hacer investigación, de los debates disciplinares y sobre la relevancia de nuestras propias trayectorias académicas.

A Juan Ignacio Piovani como codirector le agradezco su acompañamiento. Con él pude aprender y profundizar mis conocimientos en metodologías de la investigación, a comprender la formación investigación como un debate siempre abierto y como campo de preocupación para la academia latinoamericana.

Al equipo del programa de Doctorado, a Margarita Rozas, Marian Calvo y Cecilia Comomiras. Son ejemplo de dedicación, gracias, por su presencia permanente y por potenciar espacios de formación disciplinar.

Al Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado, porque me ha facilitado a transitar mi formación doctoral. A mi equipo de trabajo, gracias por las discusiones y sus retroalimentaciones, por su apoyo para finalizar este proceso y sobre todo por compartir la urgente tarea de reflexionar críticamente sobre la formación de trabajadores sociales.

A Soledad Reyes y Natalia Tapia, ambas compañeras de cohorte, que sin ellas el trabajo de campo hubiera sido imposible. Gracias por la confianza, las conversaciones y los paseos por Concepción.

A mi grupo de estudio de Discurso, compañeros con los que aprendí a leer reflexivamente y hacer disidencia en el mundo académico.

Agradecer a todas las instituciones que hicieron posible mis estudios doctorales:

- Beca OPSA. Apoyo para profesionales que trabajan en obras de la Compañía de Jesús, gracias a eso pude cursar mi primer año de doctorado y realizar cada uno de los viajes hacia la ciudad de La Plata.

- A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), por mi participación como tesista doctoral en el Proyecto FONDECYT Regular 1190257 “Estudio longitudinal de trayectorias y transiciones investigativas de trabajadores sociales chilenos”, que patrocinó los últimos años de esta tesis.
- Beca Santander- Universidad Alberto Hurtado para Investigadores Jóvenes, que me permitió realizar mi pasantía de investigación durante el año 2019 en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata.

Quise dejar para el último mis agradecimientos infinitos a quienes me acompañan hace años:

A mi familia, a mi madre, padre y hermanos por el aguante.

A mis amigas de colegio y la universidad por disfrutar el día a día.

A mis compañeros de doctorado, con quienes sigo soñando proyectos.

Y a las y los estudiantes que he conocido durante mi trayectoria, que, sin duda, son actores claves en las reflexiones de esta investigación y porque me desafían a pensar nuevas docencias.

Resumen

Esta tesis analiza los discursos sobre formación en investigación y enseñanza de la metodología de investigación en carreras de Trabajo Social de universidades chilenas, a partir de la experiencia de estudiantes, egresadas/os y docentes. Los debates sobre formación en investigación y formación de investigadores, sobre el vínculo entre docencia e investigación, sobre el desarrollo de políticas de fomento a la investigación, y la relevancia de la construcción de conocimiento disciplinar son elementos centrales para esta tesis. El diseño metodológico de la investigación responde a un enfoque cualitativo, participaron actores de tres carreras en la ciudad de Santiago en la Región Metropolitana y tres carreras de la ciudad de Concepción, en la Región del Bío Bío. Se utilizó la estrategia del análisis de discurso, para identificar discursos sociohistóricamente localizados. En los resultados se discute sobre el oficio de investigar y el oficio de enseñar como prácticas sociales que se potencian y tensionan, y, que configuran discursos pedagógicos y disciplinares que se problematizan a partir de las lógicas neoliberales que caracterizan el mundo académico chileno. El horizonte de transformación social, el *ethos* profesional del Trabajo Social se analiza a partir de los sentidos que adquieren para los participantes la enseñanza de la metodología de investigación y el conocimiento de experiencias de investigación con incidencia pública y que sean socialmente relevantes.

Palabras claves: formación en investigación, metodologías de investigación social, trabajo social, docencia universitaria, oficio investigativo.

Abstract

This thesis analyzes the discourses on research training and teaching of research methodology in Bachelor Social Work (BSW) Programs at Chilean universities, based on the experience of students, graduates and teachers. The debates on training in research and training of researchers, on the link between teaching and research, on the development of policies to promote research, and the relevance of the disciplinary knowledge's construction are central elements for this thesis. The methodological design of the research responds to a qualitative approach. Actors from three BSW programs of Santiago de Chile (Metropolitan Region) and three BSW programs of Concepción (Biobío Region) participated. The discourse analysis strategy was used to identify socio-historically, localized discourses. The results are discussed about the trade of research and the trade of teaching as social practices that are strengthened and tensioned, and that configure pedagogical and disciplinary discourses that are problematized from the neoliberal logics that characterize the Chilean academic world. The horizon of social transformation, the professional ethos of Social Work is analyzed from the meanings that they acquire for the participants about the teaching of research methodology and the knowledge of research experiences with public impact and that are socially relevant.

Key Word: research training, social research methodologies, social work, university teaching, investigative trade.

Tabla de contenido

Introducción.....	8
Capítulo I: Neoliberalismo y educación: la educación superior en Chile y la formación universitaria en Trabajo Social.....	14
1.1. Instalación modelo del mercado educativo	14
1.2. Modelo de gestión universitaria y producción de conocimiento en el Chile Actual 18	
1.3. Formación en Trabajo Social en tiempos neoliberales	21
1.4. Crisis del paradigma hegemónico neoliberal.....	23
Capítulo II: Discusiones sobre formación, docencia e investigación en Trabajo Social27	
2.1. Revisitando discusiones del Trabajo Social sobre la investigación y la producción de conocimiento.....	27
2.1.1. Invisibilización de prácticas investigativas y asuntos de legitimidad del conocimiento	29
2.1.2. Relación entre investigación e intervención social	36
2.1.3. Lugar de la crítica y transformación social	38
2.2. Docencia Universitaria en Trabajo Social	42
2.2.1. Pensar la docencia en el contexto actual	42
2.2.2. Estudios sobre formación y docencia en Trabajo Social.....	43
2.3. Debates sobre formación en investigación y enseñanzas de las metodologías	46
2.3.1. Investigador como artesano y maestro, práctica de un oficio	47
2.3.2. Debates sobre la formación en investigación en carreras de pregrado	49
2.3.3. Cultura académica institucional sobre investigación social	55
2.3.4. Enseñanza de las metodologías de investigación: alcances y estrategias de enseñanza aprendizaje	56
2.4. Aproximación conceptual al estudio de los de discursos sobre formación en investigación y enseñanza de las metodologías	59
Capítulo III: Estrategia metodológica.....	63
3.1. Enfoque de investigación social cualitativa	63
3.2. Estrategia de selección casos y participantes	64
3.3. Técnicas de producción de datos.....	67
3.4. Resguardos éticos y de calidad de la investigación.....	71
3.5. Caja de herramientas analíticas	72
Capítulo IV: El Oficio de enseñar metodologías de investigación social	75
4.1. Alcances de la formación en investigación social a nivel de pregrado	76
4.1.1. Contenidos de los cursos de metodología	76
4.1.2. Competencias en investigación social.....	84
4.2. Repertorios pedagógicos: Estrategias de enseñanza aprendizaje.....	92

4.2.1. Estrategias expositivas	92
4.2.2. Estrategias experienciales-prácticas	94
4.2.3. Estrategias participativas-reflexivas.....	105
4.3. La experiencia investigativa de realización de tesis como trabajo final de titulación.....	111
4.3.1. Curso de seminario de tesis o talleres de integración.....	112
4.3.2. Autopercepción sobre habilidades en investigación	115
4.3.3. Acompañamiento docente	119
4.4. Síntesis discursiva ¿Cuáles son los discursos que se disputan?	124
Capítulo V: Los (sin) sentidos de la investigación en Trabajo Social y su relación con la formación profesional	131
5.1. La investigación que se enseña y su pertinencia disciplinar.....	131
5.1.1. Experiencias y Conocimientos sobre Investigación y Trabajo Social en primer año	131
5.1.2. ¿Qué tipo de investigación se enseña y quiénes pueden hacer/hablar de investigación social?	140
5.2. Fortalecimiento de una cultura investigativa en y para Trabajo Social.....	149
5.2.1. Desconocimiento de producción académica en Trabajo Social	150
5.2.1. La investigación social como campo de intervención profesional.....	159
5.3. Potencial transformador de la investigación en Trabajo Social	164
5.3.1 Investigación con incidencia	165
5.3.2. Los trabajos de finalización de carrera como un aporte situado desde la investigación social	168
5.4. Síntesis discursiva. ¿Cuáles son los discursos que se disputan?	173
Capítulo VI: Conclusiones.....	181
Corolario: Tiempos de habitar la incomodidad de las crisis.....	191
Referencias Bibliográficas	194
Anexos Metodológicos.....	218

El trabajo del intelectual es, en cierto sentido, decir lo que es, haciéndolo aparecer como pudiendo no ser, o pudiendo no ser como es. Por esta razón, esta designación y esta descripción de lo real no tiene nunca un valor prescriptivo, que adopta la forma:

“puesto que esto es así, así será”

(Foucault, 1999, p. 326).

Introducción

La investigación que aquí presento se inscribe en la línea de investigación sobre formación universitaria en Trabajo Social y tiene como propósito problematizar los discursos (Foucault, 1969) sobre formación en investigación y enseñanza de las metodologías de investigación social en carreras de pregrado¹ de Trabajo Social en Chile.

Esta investigación responde a mi trayectoria como académica en una universidad ubicada en Santiago de Chile, donde he compartido espacios para plantearme interrogantes relativas al ejercicio docente, la investigación y la disciplina.

Las condiciones de escritura de esta tesis se enmarcan en la crisis socio política en Chile de 2019² y la urgencia sanitaria mundial de la Pandemia por Covid-19. Los datos analizados en esta investigación fueron producidos antes de los eventos señalados, por eso, la reflexión investigativa al respecto se presenta en el final del texto.

Las transformaciones generadas por estos procesos sociales y sus efectos sobre la educación superior exceden las posibilidades de extensión y análisis de este espacio. Sin embargo, la fuerte crisis de credibilidad de los partidos políticos, la impunidad por las violaciones de derechos humanos y las medidas paliativas que no modifican el modelo económico, entre otras, son situaciones que nos han movilizado a todas y todos los chilenos y nadie ha quedado indiferente. Teniendo como trasfondo este contexto, mi aporte con esta tesis es analizar el sistema de

¹ En Chile las carreras de pregrado en Trabajo Social son equivalente a los programas de licenciatura en Argentina. Pero además de la obtención del grado académico de licenciatura, se otorga el Título Profesional de Trabajador Social.

² El 18 de octubre, Chile vivió uno de sus episodios más violentos desde el regreso a la democracia: el pueblo se manifestó por la profunda desigualdad que el sistema neoliberal ha generado, y la respuesta del Estado fue la represión y persecución política. Para conocer en detalle la situación acontecida y elementos que la explican se sugiere revisar: Garcés, M. (2020) *Estallido Social y una nueva constitución para Chile*, Santiago Chile: LOM ediciones; Pinto, J. (2019) *Las largas sombras de la dictadura*, Santiago Chile: LOM Ediciones; Araujo, K. (2019) *Hilos tensados para leer el octubre chileno*, Santiago Chile: Ediciones USACH.

educación superior, la formación universitaria, los cuestionamientos a la formación investigativa de trabajadores sociales y su capacidad de incidencia y transformación en un Chile neoliberal, que resiste y busca alternativas para enfrentar la crisis.

Lo anterior implica explicitar mi adherencia a los planteamientos sobre el carácter situado de la investigación social (Haraway, 1995; Sandoval, 2004) y su alcance político (Denzin, 2016) como posibilidad de visibilizar, problematizar e incidir en lo que acontece en nuestras sociedades, enfatizando así el lugar del registro de lo político (Pérez, 2017) en el quehacer investigativo y la formación de estudiantes universitarios. Por ello, me parece fundamental explicar el lugar que permitió la construcción de mi objeto de investigación y la realización escrita de este informe.

El elemento de entrada para la discusión es la premisa que concibe el Trabajo Social como una disciplina de las Ciencias Sociales, que produce conocimientos científicos a través de la investigación social (Matus, 1999, 2016, 2018a; Rozas, 1999, 2004, 2018). Me convoca una forma de comprender la disciplina, que se aleja a las visiones esencialistas, dicotómicas sobre la teoría y la práctica, para referirme a la necesidad de la comprensión social compleja de los fenómenos sociales (Matus, 1999), que considera la intervención e investigación social como elementos constitutivos de la profesión (Aylwin, Forttes, y Matus, 2004; Cazzaniga, 2014, 2015; Rozas, 2001). Asimismo, me moviliza la idea de una identidad reflexiva sobre el quehacer investigativo del Trabajo Social (Rubilar, 2009, 2015, 2016) y que guarde relación con el *ethos* de transformación social de la profesión (Aguayo, 2007; Aguayo y López, 2007; Castro-Serrano y Flotts, 2018).

De acuerdo con esta comprensión disciplinar, la presente investigación se inscribe en una línea de estudio sobre prácticas investigativas de trabajadores sociales (Antón, Mattioni, Grannovsky, 2017; Mattioni, 2019; Mattioni, Antón, Grannovsky, 2019; Rubilar, 2009, 2013, 2015, 2020), la formación de la investigación a nivel de pregrado en carreras de Trabajo Social (Campos y Velásquez, 2014; Cuenca, 2012; Falla, 2014; Hermida, 2016; Henríquez, 2015; Véliz y Andrade, 2017) y la necesidad de potenciar una cultura investigativa como comunidad académica de Trabajo Social que permita, entre otras cosas, generar ambientes de aprendizaje

para las y los estudiantes (Aguirre, 2012; Cifuentes, 2013). La investigación me permite detenerme a pensar y concluir que la formación universitaria en Trabajo Social, en este ámbito específico, es producto, también, de cómo ha ido creciendo el interés al interior de las ciencias sociales por las metodologías de investigación social y su constitución como campo de estudio (Cohen et al., 2008).

Piovani (2011) plantea que hay un avance paulatino sobre “la necesidad de producir un *corpus* de saberes específicos relativos a las prácticas de investigación (enfoques, conceptos e instrumentos) y formas de transmitirlos” (p. 2). El interés por la enseñanza de las metodologías de investigación y cómo se forma investigadores también forma parte de estas reflexiones (Becker (2014 [1998], 2016 [1986]; Valles, 2009, 2014; Wainerman, 2001) y la reflexión de estilos pedagógicos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para la aproximación de las y los estudiantes al oficio de investigar (Barriga y Henríquez, 2003; 2004; Duarte, 2013; Meo y Dabenigno, 2015; Sánchez, 1990, 2014). También forman parte de estas inquietudes las aproximaciones acerca de cómo se configura la relación docente-estudiante a partir de representaciones de las y los estudiantes sobre los cursos de metodología de investigación (De Sena y Grinszpun, 2011; Gandía y Magallanes, 2013; Scribano, 2005, Scribano; Gandía Magallanes, 2006).

Pensando en la formación de profesionales desde contextos universitarios, es necesario rescatar la propuesta de Sánchez (2014) sobre una vinculación entre docencia e investigación no como avenidas paralelas, sino como dos fuerzas que deben influir una sobre la otra “en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseñan” (p. 2). Además, hay que considerar que un sistema universitario donde se ha ido constituyendo una jerarquía de saberes y de responsabilidades académicas (Bourdieu, 2008) en donde el profesorado universitario se ha concentrado en el desarrollo de carreras académicas con énfasis la investigación en desmedro de la docencia (Carli, 2016; Santelices, 2015; Theurillat y Gareca, 2015; Sisto, 2017).

Expresión de lo anterior es la inversión que hacen las universidades en el perfeccionamiento académico en el campo de la investigación y la sobrevaloración de las publicaciones (Fardella, Sisto y Jiménez, 2015). A pesar de ello, en Chile la preocupación por la docencia y el

aprendizaje universitario como campo de estudio se ha ido expandiendo (Bernasconi, 2017; González, 2010, 2015) y emergen perspectivas que promueven el enfoque centrado en el aprendizaje de las y los estudiantes como protagonistas del proceso formativo universitario, alejándose de la enseñanza centrada en el docente y la transmisión de conocimientos (Edelstein, 2014; Morandi, 2014).

Mi propia formación docente en cursos de metodología de investigación me permite situarme reflexiva y críticamente en el objeto de estudio que aquí construyo, reconociendo las tensiones y caminos trazados en el proceso de investigar la propia enseñanza. Por eso esta tesis no tiene por objetivo generar pautas prescriptivas sobre la formación. Sino más bien discutir y problematizar los discursos que se construyen al respecto (Foucault, 1969). En esta investigación me pregunto por los sentidos y alcances de formación en investigación y sobre la enseñanza de las metodologías en carreras de Trabajo Social, incluyendo la posibilidad de debatir y problematizar los discursos de saber-poder (Foucault, 2018 [1976]) en el marco de la investigación en Trabajo Social.

Wairnenman (2001) enfatiza que “hacerse investigadora” no es de un día para otro. Por eso no trabajé con el supuesto de que, a nivel de licenciatura, se forman investigadores propiamente tales (Grassi, 1995; Aquín, 2006; Rubilar, 2016), sino más bien que durante la formación de pregrado la investigación es relevante para la comprensión y constitución del campo disciplinar, pero también para el desarrollo de herramientas para la intervención profesional.

Es importante señalar que, independientemente de lo que ocurra con las trayectorias laborales de las y los egresados de Trabajo Social una vez finalizados sus estudios universitarios, y su inclusión o no en campos de investigación, hay que reconocer la necesidad de tener una formación en metodologías de investigación. Rubilar (2016) plantea que la formación en investigación en Trabajo Social no tiene como único propósito la formación de académicos, sino que además la formación en esta área permite nutrir la disciplina, pensar la profesión reflexivamente y aportar a la generación de conocimiento, así como también la posibilidad de ampliar los repertorios interpretativos que pueden ser utilizados en la intervención social (Rubilar, 2013).

Esta tesis se constituye como un aporte que trasciende a la revisión sistemática de artículos y planes de estudio y avanza en la (re)construcción de discursos sobre la formación en investigación a partir del reconocimiento de la subjetividad de los diferentes actores involucrados. Para ello, presta especial atención a los procesos de formación y las condiciones de posibilidad que han configurado esos discursos. Asimismo, nos da una oportunidad pensar y reflexionar sobre nuestras prácticas docentes, en contextos de universidad neoliberal, pone en tensión los idearios disciplinarios de transformación social y el rol de las universidades como espacios de formación.

A partir de los elementos mencionados, este trabajo se articuló en torno de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los discursos sobre las prácticas y estrategias de formación en investigación y enseñanza de las metodologías de investigación social en carreras de Trabajo Social en universidades chilenas?

Los objetivos se orientaron a:

- Describir las nociones de investigación y sus alcances en la formación a nivel de pregrado de Trabajo Social.
- Analizar los aprendizajes claves y los contenidos asociados a los cursos de metodologías de investigación en carreras de Trabajo Social de universidades chilenas.
- Conocer las estrategias de enseñanza-aprendizaje que desarrollan docentes en el campo de la enseñanza de las metodologías de investigación a nivel de pregrado.
- Visibilizar los procesos de finalización de carrera y trabajos de investigación asociados al ciclo de licenciatura y de obtención de título profesional.

Para cumplir estos objetivos se siguió una estrategia metodológica de enfoque interpretativo-cualitativo que recoge la experiencia de seis universidades chilenas que imparten programas de formación en Trabajo Social a nivel de pregrado. Tres de estos programas se desarrollan en Santiago y los otros tres en la ciudad de Concepción, ubicada en el sur de Chile (Región del Bio-Bío). Se realizaron entrevistas en profundidad y el análisis de la información producida fue

a partir de los aportes de Iñiguez (2006), Parker (1996) y Willing (2014) sobre el análisis de discurso que tiene como base los planteamientos de Foucault (1969, 1970) sobre los discursos como prácticas sociales.

La presentación de resultados y construcción de discursos se presenta en dos niveles; uno, en los discursos que se construyen sobre el oficio de enseñar metodologías de investigación y los discursos a partir de los sentidos de la investigación en Trabajo Social y su relación con la formación profesional.

La primera línea de resultados da cuenta de los alcances y aprendizajes clave para la formación en investigación social a nivel de pregrado, los repertorios pedagógicos expresados en diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje y la experiencia investigativa de realización de tesis como trabajo final de titulación. Se reconoce que la formación en investigación y enseñanza de las metodologías en Trabajo Social se lleva a cabo a través del ejercicio de prácticas investigativas, propias del oficio de un investigador.

La segunda línea de resultados refiere a los discursos sobre tipo de investigación que se enseña y que es problematizada por los actores en relación con el contexto de la educación superior y su impronta neoliberal, reconociendo que la relevancia de la formación en investigación adquiere sentido para las y los estudiantes cuando la investigación visibiliza y explicita sus aportes a la transformación social y su vínculo con la comunidad profesional.

Finalmente, se concluye que, en la diversidad de discursos construidos, el eje central es el poder en la relación pedagógica y la autoridad narrativa sobre quiénes pueden hacer y hablar de investigación social. Donde la experiencia universitaria es un lugar de producción de sentidos sobre la formación en Trabajo Social, para problematizar y proponer reflexiones sobre la formación en investigación y la enseñanza de metodologías de investigación.

Capítulo I: Neoliberalismo y educación: la educación superior en Chile y la formación universitaria en Trabajo Social

En este capítulo se describe cómo se ha configurado el sistema de educación superior en Chile, tras las reformas realizadas durante la dictadura militar que permitieron la instalación del modelo neoliberal, sus expresiones actuales y su impacto en la formación actual de Trabajo Social.

1.1. Instalación modelo del mercado educativo

Chile fue el primer experimento del neoliberalismo en América Latina. La dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet (1973-1989), facilitó y legitimó el neoliberalismo como forma de configuración de Estado (Atria, 2014; Harvey 2007; Huneus, 2000), caracterizándose por “crear otro modo de vida donde la represión, el autoritarismo, y también los mecanismos de mercado, reemplazaran a las herramientas democráticas, el debate político, la organización de actores sociales y el papel protector del Estado” (Garretón, 2003, p. 222).

Las consecuencias del golpe de Estado y de la dictadura militar no solo estuvieron en la instalación de las políticas neoliberales, sino también en la fuerte represión, tortura y desaparición de personas por organismos del Estado. Y, como señala Klein (2014 [2007]), la implementación de un modelo tal como fue pensando por la derecha chilena respondía a una “doctrina del *shock* que necesita, para aplicarse, sin ninguna restricción, algún tipo de trauma colectivo, que suspenda temporal o permanentemente las reglas del juego democrático” (p. 33).

Las reformas³ generadas durante esos años y el diseño e implementación de las políticas económicas y sociales, fueron lideradas por un grupo de economistas conocidos como los *Chicago Boys*, hombres formados en la Pontificia Universidad Católica de Chile, que luego

³ Las reformas mencionadas responden al programa de desarrollo económico social conocido como “El Ladrillo”. Su primera versión fue elaborada para las elecciones presidenciales de 1970 y revisada en 1973. Este documento se dio a conocer públicamente en el año 1992 y reconoce que la implementación de un modelo económico social de mercado no era posible gradualmente, dado el estado en el que se encontraba el país luego del gobierno de Salvador Allende. Para más información visitar www.memoriachilena.cl

desarrollaron su formación de postgrado en la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago y su maestro fue Milton Friedman⁴.

La imposición de este modelo durante la dictadura fue posible porque se crearon los marcos institucionales de un Estado que fomentó políticas de derechos de propiedad privada, mercados libres y libertad de comercio (Harvey, 2007). Esto significó la privatización de instituciones públicas⁵ y de los derechos sociales como la educación, salud y sistema previsional.

Si bien estos procesos de privatización y de instalación de la lógica de mercado se consolidaron en el marco de la dictadura militar, se encuentran vigentes hasta el día de hoy y son foco de fuertes críticas. El llamado “retorno a la democracia” no implicó el cambio de las políticas económicas ni tampoco de las concepciones sobre el valor del mercado y la libertad individual (Meller, 2011; Atria, 2014; Ruiz, 2019; Garcés, 2020).

Para el caso de la educación superior en Chile es importante puntualizar que en 1981 se realizó una gran reforma a las universidades. Esta reforma cambió el concepto de educación como bien público y la transformó en un bien de mercado. En materia de educación superior, se crea un “sistema universitario libre, competitivo y de calidad académica” (Ministerio de Interior, 1981, Título IV) que se caracteriza por la creación de instituciones de educación superior no universitarias, de nuevas universidades privadas, de un nuevo sistema de financiamiento universitario. Se impulsó la creación de institutos profesionales y centros de formación técnica en el sistema de educación superior.

En el marco de esa reforma, también se definió un listado de carreras que eran de formación exclusiva en el ámbito universitario, liberalizando la creación de las otras instituciones no universitarias, como institutos profesionales y centros de formación técnica. Trabajo Social fue

⁴ Naomi Klein (2014 [2007]) en su libro *La doctrina del Shock* describe en detalle la influencia de Friedman en la dictadura chilena. Señala: “Friedman le aconsejó a Pinochet que impusiera un paquete de medidas rápidas para la transformación económica del país: reducciones de impuestos, libre mercado, privatización de los servicios, recortes en el gasto social y una liberalización y desregulación” (p. 28).

⁵ Para mayor información revisar Monckeberg, M. (2015), *El Saqueo de los grupos económicos al Estado Chileno*. Santiago: Ediciones DeBolsillo.

una de las carreras que perdieron su exclusividad universitaria. Aspee (2014) plantea que la reforma, además de mercantilizar la educación superior, deseaba eliminar las carreras consideradas subversivas, como Trabajo Social, de las universidades. En 1990, un día antes de que finalizara la dictadura cívico-militar, se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que ratifica la eliminación de Trabajo Social de las carreras con exclusividad universitaria. Adicionalmente, bajo el supuesto de aumentar la calidad académica y libertad de enseñanza, se promueve la creación de nuevas universidades que operan con lógica competitiva, abriendo espacio para que se conformen como instituciones privadas sin fines de lucro (en adelante, universidades privadas).

El nuevo sistema de financiamiento también fue modificado estableciendo tres vías:

- Aporte estatal. El criterio de asignación de recursos fue que las universidades compitieran por el ingreso de estudiantes que hayan tenido los mejores puntajes en la Prueba de selección universitaria.
- Cobro de matrícula y aranceles.
- Ingresos de las propias universidades derivados de la venta de servicios, movimientos patrimoniales, donaciones, etc.

Como consecuencia este sistema de financiamiento se instala la lógica de competencia y la necesidad de generar incentivos para que las instituciones cuenten con los mejores académicos y estudiantes.

El último pilar de la reforma tuvo que ver con la reestructuración de las universidades públicas. Instituciones como la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, que tenían presencia nacional, tuvieron que cerrar sus sedes regionales. Esto fue posible porque la reforma instalada operó por la vía de decretos con Fuerza de Ley y con la figura de rectores designados.

Como se mencionó, la reforma universitaria de 1981 implicó una serie de cambios y concepciones sobre la educación que se encuentran vigentes hasta el día de hoy. Los fundamentos del modelo educacional chileno se encuentran en la obra de Milton Friedman y se refieren a; la educación como un bien de consumo, el principio de la libre competencia y la

reducción del gasto fiscal. Se considera que la educación no es diferente a otras actividades del mercado, y por tanto es considerada como un bien de consumo que se transa en el mercado. Con ello el consumidor tiene libertad de elegir, lo cual potencia el principio de competencia para mejorar la oferta educativa y un sistema de financiamiento individual –pago de aranceles– que permite mejorar y reducir el gasto público en educación (Friedman, 1979).

Por ejemplo, en 1980, Sebastián Piñera, quién también realizó sus estudios de postgrado en la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago, y actual presidente de Chile, planteaba:

La educación constituye en forma simultánea un bien de consumo, cuyos beneficios se dan en forma directa e inmediata, y un bien de inversión, cuyos beneficios se dan en forma indirecta y diferida a través del aumento en el capital humano y del impacto de este incremento en la capacidad futura de generación de ingresos. Por tanto, la demanda de ella depende tanto de su utilidad como bien de consumo, como de su utilidad como bien de inversión (p. 71).

La cita anterior expresa la incorporación del uso de un lenguaje de mercado para hablar de educación (Vega, 2014) respondiendo a un proyecto económico y político en donde se naturaliza que la educación es un bien que se transa en el mercado, junto con la noción de consumidor y cliente, y proyecta un rol subsidiario del Estado (Atria, 2014; Meller, 2011). Estas expresiones se encuentran en la propuesta de Friedman (1979) cuando plantea que la libertad de elección, para una familia, se constituye como posibilidad de control de los padres sobre la educación de sus hijos. asimismo, el hecho de pagar, de ser un consumidor, hace que puedan exigir y controlar su funcionamiento. Entonces, para ejercer el principio de la libre elección las familias más pobres, que no pueden pagar como si lo hacen los más ricos, es que propone un sistema de *vouchers*.

Esta hipótesis instala el principio de competencia para incrementar la calidad educativa, mejorar el control y disminuir el gasto público, lo cual justifica la privatización de la educación a través de la venta de servicios educacionales (Sisto y Fardella, 2014). Esto significó la masificación de la oferta de universidades y se generó así un mercado desregulado, con las condiciones

ideales para el lucro, aunque este estuviera prohibido por ley (Meller, 2011; Monckeberg, 2005, 2013, 2014).

Las lógicas de mercado en la educación superior y el pago de altos aranceles, con deudas que se gestan a partir de los créditos universitarios, entre otros elementos, propician la configuración de un sujeto estudiante-consumidor de educación y de una relación con la institución universitaria de proveedor-consumidor-estudiante que exige el cumplimiento de servicios académicos (Castañeda y Salamé, 2014).

El pagar por los estudios universitarios se transforma en un ícono de esta fase, que es revertido, de alguna forma, veinte años después con la reforma realizada tras las movilizaciones de 2011, que demandaban calidad y gratuidad de la educación superior. En 2016 tras varios pactos políticos se consigue gratuidad de la educación superior para las y los estudiantes provenientes de los hogares que se encuentra en el 60% de menores ingresos. Lo cual refleja un modo de operar y diseñar políticas públicas focalizadas y no universales para resguardar el derecho a la educación, por lo cual el acceso a la educación sigue dependiendo de la capacidad de pago o endeudamiento de las familias para quienes no se ubican en ese tramo.

1.2. Modelo de gestión universitaria y producción de conocimiento en el Chile Actual

La concepción de que las universidades chilenas se encuentra subsumidas por las exigencias del mercado es ampliamente compartida (Berríos, 2008; Fardella, Sisto y Jiménez, 2015; Meller, 2011; Sisto, 2017; Sisto y Fardella 2014). Las universidades pierden autonomía porque sus acciones responderán a motivaciones económicas propias de un sistema neoliberal y no necesariamente reflejando el espíritu de la vida académica.

Sisto y Fardella (2014) plantean que a partir de los años 90 el sistema de educación en Chile responde a las orientaciones del Banco Mundial. Estas son: mejorar la gestión de las universidades, contar con un sistema de financiamiento a través de subvenciones a la demanda, un sistema de incentivos a la productividad individual e incorporar la lógica empresarial. Ello

significó la adherencia a los principios del Nueva Administración Pública (NPM, por sus siglas en inglés), donde las universidades son prestadoras de servicios que entran en competencia para mejorar la productividad y la calidad de la educación (Sisto, 2017). En complemento, Theurillat y Gareca (2015) plantean que estos elementos responden a un modelo orientado al desempeño, justificando las medidas individuales de incentivos para mejorar el control de gestión de las instituciones.

Los principios de la aproximación del NPM generan un escenario particular de exigencias para el funcionamiento de las universidades. Fardella, Sisto y Jiménez (2015) señalan que se configura un nuevo *ethos* académico, en la figura de la carrera académica, en donde “no todas las formas de ser académico son válidas” (p.1628). Siguiendo los planteamientos de Foucault, señalan que se construyen dispositivos, guiados por los principios de clasificación y ordenamiento, que tienen como resultado la jerarquización de las y los académicos, y se configuran como discursos hegemónicos y de verdad sobre su quehacer. En este contexto, la carrera académica es aquella actividad profesional en instituciones universitarias donde “las racionalidades de funcionamiento remiten no sólo a relaciones puramente académicas, sino que, a lógicas de poder, de estructuración en torno a un sistema de prestigio y de administración de los bienes académico” (Berríos, 2008, p. 40).

La denominación de carrera, en el sentido de que son procesos de promoción y categorización de académicos que debieran tender al ascenso, estaría legitimada por la productividad académica (como resultado de la investigación que se realiza) y la docencia, no tendría el mismo valor porque no es un indicador principal para la evaluación académica, en términos de productividad porque no está asociada a la promoción y obtención de incentivos institucionales (Theurillat y Gareca, 2015).

En consecuencia, el campo universitario se configura como “el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertinencia y de la jerarquía legítimas” (Bourdieu, 2008, p. 23). Algunos de los capitales que se ponen en juego en el campo universitario son: poder científico, prestigio científico, notoriedad intelectual, poder político o económico. Por el reconocimiento que tiene, la investigación es un eje articulador de las carreras

académicas, tanto para su promoción como para su prestigio, puesto que da estatus en un sistema o mercado de la educación superior (Berríos, 2008), donde la noción de productividad académica, vía obtención de recursos externos para hacer investigación y las publicaciones en revista científicas de alto impacto, juega un rol central. Esta es otra expresión de la matriz neoliberal en la producción de subjetividad académica y de un sistema de incentivos a la publicación para los claustros académicos. En la actualidad el énfasis que tienen las publicaciones en la vida académica es tal, que Santos-Herceg (2020) lo ha llamado “la tiranía del paper”, para referirse a que: “Nos hemos ido convirtiendo –nos han obligado a convertirnos– en ‘productores’, en el sentido puntuales de producir ‘textualidades’ (...) que nos convirtamos en una pequeña empresa destinada, en gran medida, a la redacción y publicación de textos” (p. 15).

Los criterios mencionados en párrafos anteriores dan cuenta de cómo la lógica neoliberal ha permeado el ejercicio académico fomentado la competencia entre académicos, dentro y fuera de una institución, y se refuerza la lógica del mérito a través de los incentivos asociados a la investigación y las publicaciones (Muñoz y Rubilar, 2020). Con ello se ha validado un discurso de saber-poder (Foucault, 2018 [1976]) basado en desempeños individuales en el ámbito de la investigación, que ha sido legitimado por la comunidad académica en general. Al respecto Berríos (2008) señala que los criterios de evaluación no son solo nacionales, sino que responden a una tendencia generalizada internacionalmente, o, como plantea Beigel y Salantino (2015), a una acumulación primitiva de prestigio que se expresa en un Sistema Mundial Académico (SMA).

Por tanto, analizar críticamente los incentivos individuales para la producción académica, los índices de impacto para las publicaciones, el incentivo por avanzar en una carrera de promociones que no incorpora a la docencia, entre otros elementos, configuran lo que Slaughter y Leslie (1997, citado en Sisto, 2017) llamaron *Capitalismo Académico* al referirse “al contexto regulatorio que transforma a la Universidad en una proveedora de servicios la cual debe adaptar sus productos a las demandas del mercado” (Sisto, 2017, p. 66). De Sousa Santos (2007) plantea que la evidente orientación hacia mecanismos de producción académica similares al funcionamiento del mercado ha socavado la construcción de conocimiento en las universidades,

donde justamente el autor señala la necesidad de un cambio político en esta comprensión. En la misma línea, Pérez (2017) da cuenta de que los procesos comercializadores de la educación excluyen la lógica académica (de producción de conocimiento) y también excluye la formación en investigación porque “lo político es colonizado, neutralizado o sublimado por nuevas formas de organización empresarial” (Pérez, 2017, p. 88)

Si esta discusión la miramos desde la formación en Trabajo Social y los propósitos disciplinares, encontramos que Muñoz (2018a) formula la siguiente interrogante:

¿Cómo permanecer en la carrera de la investigación –que se rige por la racionalidad neoliberal recién descrita– sin “morir en el intento”, es decir, sin sacrificar los propósitos y sentidos de la investigación que se hace desde el trabajo social en tanto disciplina comprometida con la transformación de lo social? (p.34).

La pregunta precedente configura un escenario complejo y a la vez desafiante para el desarrollo de la investigación en Trabajo Social en Chile, pero también invita a repensar las modalidades de investigación hasta ahora desarrolladas y preguntarse por la investigación que se enseña en las carreras de pregrado.

1.3. Formación en Trabajo Social en tiempos neoliberales

Como se ha presentado, la reforma de 1981 a la educación superior significó postergar los intereses de una educación pública, universal y gratuita para crear un sistema descentralizado, privatizado y desregulado (Rodríguez, 2014). Aspeé (2016) lo caracteriza como un sistema que pasó de ser elitista a ser uno masivo con selección. En términos de estructura, el sistema de educación superior se transformó desde un sistema público a uno de carácter mixto donde conviven instituciones públicas y privadas. Hoy el sistema está compuesto por 151 instituciones; 61 universidades, 43 institutos profesionales y 47 centros de formación técnica (CNED, 2020).

Para el caso del Trabajo Social, según los datos que proporciona el Consejo Nacional de Educación (CNED) la tendencia de los últimos quince años ha sido un aumento constante de la

oferta de programas académicos. En 2020, 42 universidades, a través de 139 programas⁶, se encontraban impartiendo la carrera de Trabajo Social, grado profesional y/o Licenciatura en Trabajo Social. Algunas de las razones del crecimiento de la oferta, según Rodríguez (2014), son: la apertura de centros de formación terciaria, creación de nuevas escuelas de trabajo social a lo largo de todo el territorio nacional, y que algunas instituciones imparten la carrera en jornada diurna y vespertina con sedes en la misma ciudad o región o con sedes a lo largo del país, y que Trabajo Social es una carrera de bajo costo para las instituciones.

La expansión y masificación de programas de Trabajo Social no significó mejoras en la calidad de la formación y de las condiciones laborales de las y los trabajadores sociales (Aspee 2014, 2016; Saravia y Saavedra, 2018; Vidal, 2009). Según Rodríguez (2014) una de las principales consecuencias de la desregulación educativa es que el nivel técnico de trabajo social compite por los mismos espacios laborales que un trabajador social universitario, lo que produce una baja en la empleabilidad (Saravia y Saavedra, 2018), y genera una deslegitimación externa de la profesión.

Según los datos de CNED (2020), los institutos profesionales tienen una matrícula un 50% mayor que las universidades que imparten la carrera, y asimismo, los aranceles son un 25% menores en los institutos y el sueldo promedio al quinto año de titulación tiene una diferencia aproximada de \$30.000 entre egresados de institutos y universidades. Para Saravia y Saavedra (2018) el crecimiento y masificación de carreras técnicas “ponen entredicho el carácter científico y disciplinar del trabajo social, lo que probablemente está generando desigualdades entre los egresados universitarios y técnicos” (p. 556).

Saravia y Vargas (2015) analizaron el perfil socioeconómico de los estudiantes de Trabajo Social entre 2004-2014 y concluyeron que estos se caracterizan por ser personas de bajos niveles de ingresos económicos familiares y bajos niveles de educación de los padres, además, el ingreso a la carrera significa una vía de ascenso social intergeneracional. El trabajo de Castañeda y Salame (2014b) coincide con lo anterior al destacar que el 70% de los estudiantes

⁶Según el CNED se contabilizan como programas todas aquellas ofertas que sean impartidas por las universidades, sean estas en regímenes diurnos o vespertinos, o en diferentes sedes de la misma institución.

son primera generación universitaria de su núcleo familiar, y, en segundo lugar, manifiestan una preocupación permanente por el financiamiento de sus estudios, pero persisten a pesar de ello por el imaginario de realización personal a través de un título universitario que mejoraría sus condiciones de vida.

Los elementos aquí presentados configuran el contexto actual de la formación universitaria de trabajadores sociales, donde la masificación de programas de pregrado a escala nacional también tiene su expresión en los proyectos académicos de Trabajo Social, caracterizados por la diversidad de perfiles de estudiantes, lo cual abre preguntas sobre la calidad de una formación masiva y sobre la docencia que se realiza. Estos elementos serán desarrollados en capítulos posteriores, pero para efectos de este primer capítulo contextualiza el objeto de estudio.

1.4. Crisis del paradigma hegemónico neoliberal

En el estallido social de octubre de 2019 confluyeron los malestares de la sociedad chilena que se siente abusada y violentada por un sistema neoliberal, instalado en dictadura y profundizado en democracia, y que ha configurado la vida cotidiana de las y los chilenos a partir de profundas desigualdades e injusticias sociales. Las expresiones de malestar sobre el modelo neoliberal en el ámbito de la educación, no son algo que acontece por primera vez con el estallido social; el descontento tiene sus expresiones anteriores en el movimiento estudiantil (2006, 2011 y 2018).

Para que esto fuera posible, se debe reconocer el carácter hegemónico del neoliberalismo, que responde a lo que Harvey (2007) describe como forma de discurso, que tiene efectos en los modos de pensamientos que se han incorporado, al punto de naturalizarlos, en el modo que vivimos y entendemos el mundo.

Gago (2014) comparte la idea del carácter hegemónico y tomando la idea de Gubernamentalidad de Foucault, considera el

neoliberalismo como un conjunto de saberes, tecnologías y prácticas que despliegan una racionalidad de nuevo tipo que no puede pensarse sólo impulsada “desde arriba”. (...) En

este punto, el neoliberalismo se vuelve una dinámica inmanente: se despliega al ras de los territorios, modula subjetividades y es provocado sin necesidad primera de una estructura trascendente y exterior. Desde esta perspectiva, el neoliberalismo no se deja comprender si no se tiene en cuenta cómo ha captado, suscitado e interpretado las formas de vida, las artes de hacer, las tácticas de resistencia y los modos de habitar populares que lo han combatido, lo han transformado, lo han aprovechado y lo han sufrido (p. 9-10).

Para el caso chileno, es relevante señalar que el carácter hegemónico del modelo implicó convencer también a los “expertos” de izquierda (Harvey, 2007; Atria, 2014; Ruiz, 2019; Araujo, 2020; Garcés, 2020) para generar un “consenso transversal” (Atria, 2014, p. 92). Ruiz (2019) explica la mantención del modelo en tanto la élite concertacionista se integra con la élite empresarial y militar, lo que produce una suerte de consenso sobre el modelo económico. Por este motivo hoy es difícil de comprender que con el regreso a la democracia se haya mantenido y profundizado el modelo. Tal como señalan Atria, Larraín, Benavente, Couso, Joignant, (2013) el modelo chileno es fruto de la combinación entre la imposición radical del neoliberalismo en dictadura (1973-1989) y las políticas de atenuación de la Concertación (1990-2010). Ruiz (2019) plantea la necesidad de interrogar los procesos de democratización reciente en América Latina, porque el giro neoliberal no solo responde o se reduce a las imposiciones de diferentes dictaduras militares, sino también en democracia, donde se ha expandido una economía capitalista de tipo neoliberal.

El modelo chileno se caracteriza por tres dimensiones: una de tipo constitucional, que asegura que, independientemente de quien gobierne, no podrán hacer cambios sin que sigan prevaleciendo ideologías fundantes; otra dimensión política, basada en la cultura de los acuerdos entre la concertación y la derecha; y, por último, una dimensión socioeconómica, que convive con el mercado como ente regulador y con la gestión de servicios públicos como soluciones privadas para problemas públicos (Atria et al., 2013).

Las investigaciones de María Olivia Monckeberg (2005, 2013, 2014, 2015) describen cómo la configuración del mercado de la educación superior ha ejercido su poder en diferentes ámbitos de la sociedad y las redes políticas que permiten su profundización. En Chile, por ley, las

instituciones educacionales no pueden lucrar, sin embargo, Monckeberg deja en evidencia un panorama donde las casas de estudios se han convertido en el centro del poder de grupos económicos. Allí radica parte del malestar social, dado que una pequeña elite paso de ser rica a “superrica” en un lapso relativamente corto (Klein, 2014).

En 2006 los estudiantes secundarios “sorprendieron” a la clase política con demandas concretas que, por primera vez en democracia (Ruiz, 2019), cuestionaron las bases del modelo neoliberal. Ejemplo de ello es la exigencia de derogación del marco legal, Ley Orgánica Constitucional de Educación, impuesta a finales de la dictadura; revisión de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que por su alto costo de inscripción y la segregación que produce no genera condiciones de equidad para el ingreso a las universidades; rebaja del valor del transporte público, entre otras demandas. Según Ruiz (2019), “sorprende su capacidad, inédita amplitud social y desapego a las identidades políticas conocidas (...) La protesta abre un malestar mayor con la desigualdad y las razones de una diferenciación social que no anida tanto en la competencia sino en la monopolización de las oportunidades (pp. 341- 342).

Unos años después el movimiento de estudiantes universitarios en 2011 “irrumpe un malestar largamente incubado, que excede el problema educación y alcanza las privatizadas condiciones de vida, aunque halla en la primera el eslabón más débil” (Ruiz, 2019, p.346). Esto responde a que ya era insostenible la situación de cómo el lenguaje mercantil domina el campo de la educación universitaria (Vega, 2014). Las consignas de este movimiento fueron; educación como derecho, calidad y gratuidad. Atria (2014) sostiene que este movimiento estudiantil logra que la consigna “fin al lucro” haya llegado para quedarse, pues rechaza toda idea sobre la educación como otro bien que se puede transar en el mercado.

Tras las movilizaciones de 2011, Meller (2011) discute el fracaso del modelo neoliberal en la educación universitaria planteando que el foco de la problemática está en el mercado, no en el lucro, porque focalizar el problema allí “desvía el debate de los problemas de fondo: elevados aranceles⁷, calidad y endeudamiento” (p. 86)

⁷ No es solo el modelo neoliberal con su economía de mercado lo que se cuestiona, sino también que hoy en Chile no se cumple el principio de competencia que permita regular la oferta universitaria. Las universidades chilenas se encuentran entre las que cobran los aranceles más caros del mundo. Meller (2011) señala: “Las

Durante los años que siguen al 2011 el modelo de educación superior se ha modificado superficialmente, con una gratuidad universitaria para las y los estudiantes provenientes de los sectores de menores ingresos. La nueva ley de educación superior en 2018, Ley 21.091, si bien instala nuevos organismos para la regulación y fiscalización de las instituciones educativas, tampoco hace referencia a cambiar el modelo, sino que más bien lo mantiene.

Lo anterior da cuenta del escenario actual del sistema universitario chileno, que, al fin de cuentas, es una expresión más de la crisis que vive el neoliberalismo como paradigma hegemónico. Tal como señala Garcés (2020), la consigna que se posiciona con el estallido social de “no son los 30 pesos, son 30 años” nos dice que el fin de la dictadura no implicó un cambio del modelo. Por el contrario, la transición a la democracia, los gobiernos de la Concertación (Nueva Mayoría) y la derecha chilena, han profundizado el modelo, caracterizando como una clase política como una casta de privilegiado (Garcés, 2020).

universidades chilenas no compiten vía precios; luego no existe la necesidad de autorregulación para fijar los precios. El resultado observado es que los aranceles universitarios son relativamente los más caros del mundo y tienen un ritmo de incremento real significativo” (p. 26).

Capítulo II: Discusiones sobre formación, docencia e investigación en Trabajo Social

2.1. Revisitando discusiones del Trabajo Social sobre la investigación y la producción de conocimiento

Tal como fue señalado en la introducción, este estudio reafirma que el Trabajo Social es una disciplina de las ciencias sociales, que esta próxima cumplir cien años en Chile y Latinoamérica, que produce conocimientos científicos a través de la investigación social (Matus, 1999; Rozas, 1999, 2019), más allá de la identidad atribuida como una profesión del hacer (Martinelli, 1997), como mencionan Aylwin, Forttes, Matus (2004) y Rubilar (2009, 2015), a pesar de que la trayectoria investigativa de la propia disciplina se encuentra encapsulada y/o invisibilizada.

En esta investigación se adhiere a una forma de comprender la disciplina que se aleja de las visiones esencialistas y dicotómicas sobre la teoría y la práctica, para referirse a la necesidad de una comprensión social compleja de los fenómenos sociales (Matus, 1999), considerando la intervención e investigación social como elementos constitutivos de la profesión (Aylwin, Forttes y Matus, 2004; Cazzaniga, 2014, 2015; Rozas, 2001). Ejemplo de ello es lo que plantea Grassi (1995) cuando señala:

La investigación necesariamente debe estar implicada en el campo del trabajo social, como constitutiva de su práctica (y esto no quiere decir que cada trabajador social haga investigación en su trabajo cotidiano o que los trabajadores sociales devengan todos investigadores); pero ese trabajo cotidiano debe ser la manifestación y el ejercicio de una práctica profesional, colectivamente constituida como tal (1995, p. 11).

En Chile, los trabajos de Aylwin, Forttes y Matus (2004), Aguayo, Cornejo y López (2018) y Rubilar (2013, 2015, 2016), abordan ciertas hipótesis sobre la invisibilización de la investigación y la producción de conocimiento en la historia disciplinar que serán abordadas en este estudio para discutir la legitimidad y reconocimiento de la disciplina en el marco de las ciencias sociales. González (2016) plantea que sería un “error histórico” pensar que la investigación y la producción intelectual es algo reciente. Pero también es preciso señalar que, como dice Aquín (2006), la investigación Trabajo Social posee un pasado más largo que su

historia, es efectivo que “nuestra constitución como parte del mercado científico y profesional se materializó recientemente (...) y en el plano de la investigación el Trabajo Social todavía representa a los anónimos de la nómina” (p. 13).

Si bien el interés no es reconstruir la historia del Trabajo Social en relación con la investigación, se reseñarán discusiones disciplinares que podrían titularse como “clásicas”, tales como; profesión feminizada (González, 2010, 2016; Matus, 2008; Morales, 2010), la relación dilemática entre la intervención y la investigación social, las disputas por la legitimidad del conocimiento producido en Trabajo Social y las tensiones sobre diferentes formas de producir conocimientos en la disciplina. Estos debates en ocasiones se han dado por “acabados o superados”, pero en este estudio serán problematizados (Foucault, 1969), comprendiendo que cada momento histórico instala nuevas preguntas.

No obstante, la pregunta y reconocimiento del Trabajo Social como una disciplina ha sido una constante en su historia. Díaz (2014), siguiendo la idea de Foucault (1969), señala:

Cada formación histórica plantea sus propios cuestionamientos: se manifiesta el acaecer de lo verdadero, mejor dicho, de lo que una época determinada considera verdadero. La solución de una problemática no se trasmite en una época a otra. Pero un problema nuevo puede reactivar los datos de una vieja problemática (...) cada cambio de época es como un momento caleidoscópico. Sus elementos pueden ser los mismos. Pero, al ritmo de los avatares históricos, se reacomodan de distinta manera (pp. 26-27).

La cita anterior invita a repensar esas discusiones “clásicas o superadas”, pero desde el contexto chileno y latinoamericano actual, donde han emergido con fuerza las disputas de género en campos disciplinares (Queirolo, Ramacciotti, Martín, 2019), la necesidad de revisar los estándares científicos de la investigación dado su carácter disciplinador (Santos-Herceg, 2020), la apertura a reconocer conocimientos otros (Meschini y Hermida, 2017) entre otros factores, configurando un escenario que es necesario problematizar (Foucault, 1969; Iñiguez, 2006). Estas discusiones han tenido distintas expresiones y han circulado por diferentes ámbitos institucionales que no han sido exclusivos del Trabajo Social, sino también de las ciencias

sociales chilenas. Producto de estas discusiones podrían surgir nuevas preguntas para viejas discusiones, tales como ¿cómo pensar hoy la investigación en Trabajo Social? en un contexto neoliberal, sus contribuciones y alcances, o ¿cuáles son las aproximaciones que se despliegan en la formación en investigación?

2.1.1. Invisibilización de prácticas investigativas y asuntos de legitimidad del conocimiento

En este apartado se trabajarán, brevemente, tres argumentos posibles sobre las luchas de reconocimiento del Trabajo Social, en relación con la investigación y la producción de conocimiento. Para ello se hará referencia a la relación con las ciencias sociales, la cuestión de género, y la deslegitimación como carrera universitaria por la posición tecnocrática que asume para sobrevivir a la dictadura cívico-militar y la capacidad de producción de conocimiento autónomo.

En esta investigación la aproximación para pensar el Trabajo Social es desde perspectivas críticas, reconociendo que la conformación disciplinar no es un resultado, tampoco una extensión ni aumento de complejidad de la caridad y/o la filantropía (Aylwin, Forttes y Matus, 2004; Molina, 2017; Rozas, 2001; Martinelli, 1997).

Tal como señala Rozas (2004, 2018), una primera cuestión es que, si para que una disciplina se jacte de ser tal debe contar con un objeto y cuerpo teórico propios, no debería haber ninguna tensión sobre si el Trabajo Social es una disciplina, porque la investigación científica y la producción de conocimientos ha sido constitutiva del quehacer. Sin embargo, se requiere potenciar los espacios de visibilización y divulgación de la producción investigativa.

Ahora bien, bajo el supuesto de que el Trabajo Social, en los inicios del siglo XX en América Latina, toma en “préstamo” teorías y enfoques conceptuales del mundo jurídico, médico y sociológico, se construye una identificación del Trabajo Social como una disciplina subordinada a otras áreas del saber. No obstante, eso no significa que no haya existido una preocupación sobre cómo estos cuerpos teóricos “pedidos en préstamo” pudieran colaborar en la generación de teorías propias para el Trabajo Social. Ejemplo de ello es el trabajo de Aylwin, Forttes y Matus (2004), que aporta a desmitificar la “dimensión práctica” del Trabajo Social chileno y la

fuerza de los enfoques Teórico-conceptuales para pensar la intervención profesional (Matus, 2016).

Que la carrera de Trabajo Social se haya comenzado a impartir en 1925, antes que Sociología y Antropología en el caso chileno, no significó una validación a priori en el campo de las ciencias sociales. Una razón posible es que su institucionalización estuvo ligada a servicios de salud y facultades de salud y derecho, y no fue hasta la década de 1950 que empiezan a integrarse a facultades de ciencias sociales. En 1952 la Escuela Elvira Matte Cruchaga de la Pontificia Universidad Católica de Chile se incorpora a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, lo que fue secundado por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Valparaíso el año 1956. Ejemplo de ello, es el trabajo de Garretón, (1982) donde el autor hace una descripción sobre la fundación e institucionalización de las Ciencias Sociales en Chile, Trabajo Social no fue considerada. Todo ello va generando un imaginario de la disciplina.

Sumado a lo anterior, hay una cuestión de género respecto de quiénes pueden investigar y quiénes no; la producción de conocimiento es cuestión de hombres y no para mujeres (González, 2016; Queirolo, Ramacciotti, Martín, 2019). Autoras como Illanes (2007, 2008), Matus (2008), Morales (2010), reconocen que en los inicios de la profesión se abordó la intervención profesional desde un modelo médico-higienista, ante lo cual se generó una asociación a una ética del cuidado que permitió la construcción de una identidad profesional femenina. Esto genera una desventaja en el ámbito de la producción de conocimientos, lo que trae como consecuencia una falta de reconocimiento y legitimidad por ser una profesión de mujeres que debe seguir “órdenes” de las profesiones masculinas como la medicina y el derecho (García y Véliz, 2019).

El vínculo y relevancia de la relación entre Trabajo Social y las ciencias sociales fue un asunto que tomó fuerza luego del proceso de reconceptualización en Chile, cuando se pusieron en discusión las formas de producir conocimiento y las estrategias de intervención social. Ana Ottenberger, docente de la Universidad de Chile, en 1976 planteaba “Trabajo Social recién en medios latinoamericanos se está logrando comprender y aceptar las ventajas y la interrelación entre las ciencias y el Trabajo social” (p. 26).

Ahora bien, el reconocimiento del Trabajo Social como disciplina de las Ciencias Sociales no fue, únicamente, un debate de carácter endógeno, sino que más bien respondió a un contexto de época. En el campo de las Ciencias Sociales surgieron debates sobre; sobre la hegemonía del positivismo y el funcionalismo, la irrupción de perspectivas críticas a mediados de los 60', el giro lingüístico y la investigación cualitativa, y las teorías postestructuralistas generaron nuevos debates para las ciencias sociales. Tal como señala Cortes (2015), en la década de 1960 se instalan nuevos debates sobre la investigación social, siendo uno de ellos:

La investigación multidisciplinaria –circunscrita inicialmente por el campo de la economía, la sociología y la ciencia política–, en medio de profundos procesos de transformación social y política. Es esta la época en la que se hizo claro que no debía perderse de vista que los problemas sociales no reconocen las fronteras disciplinarias arbitrarias impuestas por el hombre en su afán de conocer. La realidad aún no se ha enterado que para estudiarla la hemos dividido en disciplinas (p. 184).

Retomando algunos elementos presentados en el capítulo anterior, es necesario señalar que los impactos de las reformas neoliberales instaladas durante la dictadura militar para Trabajo Social se pudieron observar en dos niveles: uno, la pérdida de la exclusividad universitaria adquirida en 1957; dos, en la realización de ajustes a los planes de estudio en la formación universitaria, marcados por una impronta tecnológica y asistencial (Castañeda y Salamé, 2014).

Las consecuencias de la pérdida de la exclusividad universitaria es un elemento más que configuró un escenario de deslegitimación. Si bien no es el foco de la investigación, es importante contextualizar esta discusión. Como se mencionó en el primer capítulo, la reforma a las universidades significó cambios a nivel estructural, institucional y disciplinar. El punto 11 de la reforma en 1981 indica: “se estima que la naturaleza autónoma, integral y profunda de los conocimientos científicos que ellos requieren, el interés y la fe pública que compromete su ejercicio, y la tradición histórica que deviene de los dos elementos anteriores, harían desaconsejable permitir –al menos en la actualidad y en un futuro previsible– que la enseñanza conducente a la obtención de dichos títulos, se impartiese fuera de las entidades universitarias”.

El no reconocimiento del Trabajo Social como una disciplina autónoma, integral, de producción de conocimientos científicos y de tradición histórica, tal como se indica en la reforma, desconoce la trayectoria e historia de la profesión, los aportes que trabajadores sociales han realizado al país a través de su intervención profesional y el reconocimiento internacional de la comunidad de Trabajo Social sobre la formación y quehacer profesional en Chile (González y Morales, 2010).

Brunner (2015) plantea que como consecuencia de esta nueva estructura de grados y títulos se observa una diferencia de prestigio entre quienes son profesionales con licenciatura otorgada por las universidades, y los profesionales sin licenciatura egresados de institutos profesionales. Garrido (citado en Castro y Cifuentes, 2016) plantea que:

En la práctica, parece haberse inferido que la licenciatura comprende un conjunto de habilidades teóricas, investigativas y metodológicas requeridas para el ejercicio de algunos títulos profesionales, y no para otros. Y al mismo tiempo, que esta formación teórica, investigativa y metodológica sólo sería posible en los campus universitarios (p.6).

El segundo nivel de impacto en la reforma de 1981 para las carreras de Trabajo Social se relaciona con los objetivos de la formación universitaria. Como estrategia para mantener las escuelas abiertas durante la dictadura, estas tuvieron que hacer modificaciones en sus planes de estudio, donde hay un “retorno” a una formación positivista (“menos peligrosa” que la formación crítica) y asistencial, y la propia disciplina entendida como una Tecnología Social. Por ejemplo, Nidia Aylwin en 1976 planteaba que:

El trabajo social como una tecnología social implica la articulación entre la ciencia y la técnica, que aplica conocimiento científico, el conocimiento teórico y empírico y los recursos de la técnica al objetivo de transformación de la realidad, que a través de la sistematización de sus experiencias contribuye a la reformulación y enriquecimiento de la ciencia y de la técnica (citado en Clase Magistral de Dr. Luis Bravo publicada en 1983, p. 47).

Desde esta concepción del Trabajo Social, y en lo que respecta a la formación de la investigación y la enseñanza de las metodologías, es posible consignar las algunas características, por ejemplo:

- Al ser el Trabajo Social una tecnología social, debía usar la investigación social y sus resultados para la elaboración de diagnósticos sociales y el diseño de las intervenciones sociales y su evaluación (Aylwin, 1976).
- Considerar la investigación como un momento inicial de la intervención para lograr una acción eficiente que permita evaluar las acciones. Aylwin y Gissi (1974) plantean que “a diferencia de la investigación en el campo científico, no pretende establecer generalizaciones y su justificación precisamente en la peculiaridad del objeto que se abordará la acción” (p. 21).
- En los planes de estudios se siguen realizando cursos de metodologías de la investigación y solicitando como requisito de titulación la realización de una investigación (tesis). El carácter crítico de las ciencias sociales fue censurado durante la dictadura, lo que significó que no solo el Trabajo Social retomó aproximaciones positivistas, sino las ciencias sociales en su conjunto. El lugar de la crítica no fue en las universidades; para el caso de la formación, esto ocurría en las prácticas profesionales (García y Véliz, 2019), y en el caso de los centros intelectuales se dio de modo similar con la conformación de ONGs (Organismos no gubernamentales con financiamiento internacional) (Moyano y Garcés, 2020).
- La influencia norteamericana en la formación de las escuelas de Pontificia Universidad Católica y Universidad de Concepción, a propósito del Magíster en Educación del Trabajo Social (convenio PUC-Universidad de las Américas, Washington) refuerza la formación desde una lógica positivista basada en la evidencia. Y desde antes con la influencia de Ernest Greenwood, durante los años 60 (Rozas, 2000, Vidal, 2016b).

Entre 1982 y 1983 fueron publicados en la Revista de Trabajo Social PUC tres artículos de Irwin Epstein y Tony Tripodi, profesores de la Universidad de Michigan Estados Unidos. Los artículos abordan, primero, la necesidad de que los trabajadores sociales cuenten con conocimientos metodológicos que les permitan el uso de los métodos y técnicas de la investigación social para la práctica del trabajo social, específicamente para el procesamiento de información y de datos. Segundo, plantean que la investigación social es un aporte a nivel de políticas, programas sociales y administración de servicios de bienestar social en lógica de evaluación de proyectos.

Los antecedentes históricos aquí presentados configuraron un escenario para la discusión y realización de investigación en el campo del Trabajo Social y su enseñanza a nivel universitario.

Luego de 24 años, en 2005 se aprueba con la Ley 20.054 la restitución de la exclusividad universitaria, reconociéndole a Trabajo Social ese conjunto de habilidades teóricas, investigativas y metodológicas. Matus (2003), en conjunto con el Colegio de Trabajadores Sociales, escribe la fundamentación para la discusión legislativa que dio vida a dicha ley. Allí se reconocen los fundamentos disciplinares de una comprensión compleja de lo social, que requiere de una constelación explicativa que configure la intervención social. Así, también, se reconoce el aumento sostenido de centros y comunidades científicas, y que los avances en investigación social han sido significativos y sostenibles.

En los años que siguieron, se fue fortaleciendo la formación académica de trabajadores sociales en programas de doctorado y postulación y adjudicación de fondos públicos de investigación, lo que ha permitido ir visibilizando el quehacer investigativo de la disciplina. Por mencionar algunos datos, y en complemento con las referencias conceptuales sobre formación y la investigación en Trabajo Social en Chile, resulta relevante destacar que entre el 2006 y 2020 se ha configurado un escenario de debate sobre la investigación en la disciplina y de la incidencia pública de esta.

El 33 Congreso Mundial de Trabajo Social realizado en Chile en 2006 marca una visibilización disciplinar en el contexto regional e internacional. Este Congreso estuvo organizado por la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (IASSW) y la Asociación Chilena para

la Enseñanza del Trabajo Social (ACHETS). El tema de convocatoria fue “Crecimiento y desigualdad: escenarios y desafíos para el trabajo social del siglo XXI”, y con este marco la discusión tuvo diferentes ejes, pero sin duda lo que primó fue la presentación de investigaciones, debates sobre la formación en distintos ámbitos y la formación de investigación y postgrado.

A partir de la voluntad de un grupo de Escuelas de Trabajo Social⁸, en 2012 y 2014 se desarrollaron dos Congresos Nacionales de Investigación en Trabajo Social, cuyo objetivo fue visibilizar la investigación realizada en el marco del ejercicio profesional y el espacio académico. Este fue un espacio donde estudiantes, profesionales y académicos pudieron dar cuenta sobre el proceso de investigaciones en cuanto a sus resultados y abordajes metodológicos. Dentro de los ejes de los congresos se debatió sobre los desafíos pendientes en la formación de trabajadores sociales en el campo de la investigación social.

En noviembre de 2015 se conforma la Red de Investigadores en Trabajo Social en Chile. Según la información que proporciona su sitio web, es “una red de personas naturales, de investigadores en Trabajo Social que trabajan en diversos campos académicos, organismos públicos, privados y de la sociedad civil. Una red transversal: generacionalmente, disciplinariamente y de preferencias políticas. Una red de investigadores y de formación de investigadores, que convergen en un área específica de desarrollo. Una red con un interés por poner en común y expandir la producción de conocimientos en Trabajo Social en Chile”. En 2016 y 2019 la Red de Investigadores en Trabajo Social desarrolló dos seminarios para seguir potenciando y visibilizando la producción de conocimiento disciplinar y producido por trabajadores sociales.

Según Rubilar (2020), los proyectos adjudicados y financiados por el organismo público dedicado a la investigación científica, la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), antiguo CONICYT, han ido en aumento entre 2013 y 2019 llegando a 42 proyectos adjudicados. Se puede suponer que dicho aumento en las adjudicaciones de proyectos se debe

⁸ Este grupo de Escuelas estuvo conformado por trece instituciones: U. Católica Silva Henríquez, U. Santo Tomás, U. Alberto Hurtado, U. Andrés Bello, U. de Chile, Pontificia Universidad Católica, U. Central, U. Academia Humanismo Cristiano, U. Tecnológica Metropolitana, U. Autónoma de Chile, U. del Pacífico, U. Católica del Maule y U. Tecnológica INACAP.

al aumento en la cantidad de Trabajadores Sociales con grado de Doctor/a. En 2015 eran aproximadamente 90 los trabajadores sociales con grado de doctor en disciplinas de ciencias sociales y humanas, incluido Trabajo Social. En 2021 son más de 130, de los cuales diecisiete son Doctores en Trabajo Social. Otros 40 trabajadores sociales se encuentran cursando el doctorado o en proceso de finalización de sus tesis doctorales (Rubilar, 2021).

2.1.2. Relación entre investigación e intervención social

La relación investigación intervención en Trabajo Social fue desde sus inicios propia y constitutiva de la profesión (Aylwin, Forttes, y Matus, 2004; Cazzaniga, 2014, 2015; Rozas, 2004). Sin embargo, esta relación se fue reconfigurando o bien distanciando a propósito de los debates sobre la legitimidad de la producción de conocimientos a través de la investigación y la “práctica” (Rozas, 2004, 2018).

Los trabajos de algunas pioneras como Mary Richond, con su obra “Diagnóstico Social” de 1917, o Jane Addams con su investigación “Hull-House Maps and Papers” en 1895 y publicada en 1910, dieron cuenta de una relación armoniosa entre la producción de conocimientos, la investigación y la intervención profesional realizada en los servicios sociales de fines del siglo XIX e inicios del XX (Reininger, 2018; Reininger y Flotts, 2017; Travi, 2008, 2011).

La crítica positivista sobre la “cercanía” de los trabajadores sociales a los objetos de estudio (sujetos y campos de intervención), ha sido uno de los elementos para la construcción de imaginarios sobre el hacer del Trabajo Social que niegan potencialidades investigativas. Ernest Greenwood (1959, 1960), profesor norteamericano que tuvo influencias en la formación en Chile (Rozas, 2000), planteaba el Trabajo Social como una tecnología que controla los cambios de las relaciones a través de procedimientos estandarizados. Tal como plantea Rozas (2000), la metáfora de la maldición de Greenwood, que se refiere a que el tema no es reconocerle el valor al Trabajo Social, sino más bien que la producción de conocimiento científico requiere de una objetividad y distancia que el mismo quehacer profesional no permite. Estos planteamientos de finales de los años 1950 y 1960 respondieron a un contexto mayor de crítica sobre el conocimiento científico; la crisis del positivismo y funcionalismo, así como la entrada de las

perspectivas críticas y el giro lingüístico para la comprensión de la investigación social (Sisto, 2008). Sin embargo, Rozas (2000) enfatiza en esta metáfora que para el Trabajo Social fue como una maldición que configuró los imaginarios sobre la disciplina y su reconocimiento científico social.

Liliana Briceño, docente de la Escuela PUC, en su artículo “Sentido y Concepto de la Investigación Científica en Trabajo Social” (1976), desarrolla la discusión sobre reconocimiento del Trabajo Social, explicitando la tensión entre los profesionales de terreno (prácticos) y los académicos (o teóricos en vuelo), en vez de considerarlo como roles de una misma disciplina. Así, también refiere preguntas tales como ¿qué investigar? ¿Para qué investigar? ¿Cómo investigar? Estas interrogantes que aluden al sentido de la investigación en Trabajo Social han permanecido en la discusión disciplinar actual (Aquín, 2006; Rubilar, 2009, 2015).

A partir del movimiento de reconceptualización y sus efectos en los distintos países de Latinoamérica, se fortalecieron las discusiones sobre la producción de conocimiento de la disciplina, sus supuestos y medios, haciendo diferencia sobre los mecanismos de producción de conocimiento científico con aquellos saberes propios del campo de la intervención o de la acción. Ejemplo de ello es el reconocimiento de que la sistematización y la evaluación de las intervenciones sociales -ambas acciones asociadas a los años 1970 y 80- no aportarían con un tipo de conocimiento científico que cumpla con los requisitos de validación y rigor metodológico para esos fines (Vélez, 2011). La discusión sobre que la producción de conocimiento científico está asociada a un estatuto de rigor, validación y reconocimiento dentro de las ciencias sociales, no le es ajena al Trabajo Social. Es posible observar que desde inicios de la década de 1990 se reconoce el valor y la potencialidad de hacer investigación para el ejercicio de la profesión.

A propósito de los debates presentados, es posible tomar posición reconociendo el desarrollo histórico del Trabajo Social y considerar que la disciplina ha superado la oposición entre el conocer y actuar como cuestiones polares, y está en condiciones de pensarse a sí misma desde un lugar teórico y político (Aquín, 2006). Autores como Aylwin, Forttes, y Matus (2004), Parola (1997) y Vélez (2003, 2011) señalan elementos centrales para reconocer el estado del arte de la discusión sobre la producción de conocimiento científico y su diferencia con los saberes de

acción, como también el avance y fortalecimiento de la investigación que permite dotar de teoría el ejercicio profesional del trabajo social, lo que posiciona la disciplina como objeto de estudio y presenta las diferentes tendencias que son posibles de reconocer en su misma historia.

Sin embargo, aún persisten tensiones al interior del colectivo profesional sobre la investigación e intervención social, sobre quiénes hacen investigación y su aporte a la transformación social, cuáles son los conocimientos legítimos y la posibilidad de hacer “convivir” dos fuentes de conocimiento que podrían ser igualmente reconocidas y válidas.

2.1.3. Lugar de la crítica y transformación social

Los trabajos de Aylwin, Forttes y Matus (2004), Rubilar (2015), Saracostti, et. al. (2014) y Aguayo, Cornejo y López (2018) abordan una aproximación sociohistórica de la formación en trabajo social en Chile explicitando que no ha estado escindida de los contextos sociopolíticos del país. Los horizontes profesionales de transformación no son posibles de comprender si no se vinculan con las consecuencias de sistemas socioeconómicos que generan desigualdad, injusticias sociales, vulneración de derechos sociales, entre otros.

En el caso de Chile, ya se han descrito los efectos del neoliberalismo en el sistema de educación superior y en la formación de trabajadores sociales (Vidal, 2016a; Viveros, 2016, 2017), los que han generado efectos en distintos niveles de la constitución disciplinar. Asimismo, el contexto neoliberal y su instalación como matriz hegemónica ha provocado cambios en otros niveles que también han tenido consecuencias para la intervención profesional.

Como plantean Quiroz y Palma (2016), los cambios en el mundo del trabajo, en general, y en el Trabajo Social en particular, dan cuenta de cómo los servicios y políticas sociales se han terciarizado. Los autores plantean que las políticas sociales en Chile responden a un modelo que opera de arriba hacia abajo transitando en una sola vía desde el Estado a la sociedad, lo que, entre sus múltiples efectos, significa que las y los trabajadores sociales

deberían operar como “funcionarios” (los que hacen funcionar) que ejecutan acciones que han sido decididas y diseñadas por otros. De este profesional se pide que sea fiel (o sea, que traspase la política o el programa, tal como se ha ido intencionando, a los destinatarios) y que sea eficaz (que asegure que los beneficios lleguen a quienes deben llegar según los requisitos que han sido establecidos por los técnicos). Ese es su rol” (Quiroz y Palma, 2016, p. 241).

En relación con este rol, Saravia y Saavedra (2018) sostienen que las y los trabajadores sociales se encuentran en una inserción laboral precaria y de vulnerabilidad, tal como se indicó en el capítulo anterior, donde la tendencia de la intervención social, a partir de este modo de comprender las políticas sociales, hace que se perpetúen estrategias y modelos de intervención de corte positivista y funcionalista (Muñoz, Hernández, Véliz, 2017). Por su parte, Calderón y Cortés (2014) plantean que “los cimientos positivistas y funcionalistas estructurales coherentes a la profundización capitalista generados por los gobiernos de los últimos veinte años fueron tan fuertes que las exigencias del neoliberalismo agudizaron la formación metodologicista, en la supuesta neutralidad valórica” (p. 162)

Lo anterior da cuenta de la necesidad de repensar el Trabajo Social desde otros enfoques para abrir nuevas posibilidades de intervención. Calderón y Cortés (2014) sugieren que problematizar estos elementos ha sido posible por una repolitización del Trabajo Social chileno, que ha permitido que la formación de nuevos y nuevas profesionales sea desde un lugar crítico y dialógico.

Así mismo, Palma y Torres (2013) y Viveros (2016, 2017) hacen una revisión histórica de la configuración del Trabajo Social en Chile, desde una perspectiva histórica crítica. El eje de estos trabajos se encuentra en una crítica a la hegemonía del neoliberalismo como modelo económico y como matriz de construcción de subjetividad (Castro-Serrano, Cea, Arellano-Escudero, 2020; Muñoz, 2018a, 2018b). Según Viveros (2016), el Trabajo Social posdictadura respondió a la lógica de un Estado subsidiario y que se sustenta en una racionalidad instrumental, ante lo cual el desafío es la resignificación del carácter político de la disciplina.

Para asumir que el Trabajo Social interviene en la complejidad de lo social, es necesario comprender los fenómenos sociales desde soportes teóricos/epistemológicos y, con ello, diseñar estrategias de intervención/investigación que estén a la altura de esa comprensión compleja. Castro-Serrano y Flotts (2018) reconocen que “los procesos de intervención social, sin pretensiones conceptuales ni teóricas, rebotarán en esferas de reproducción social, toda vez que comprender el espacio previo a la transformación requiere indudablemente trazos teóricos que permitan deconstruirla hacia nuevas propuestas de imaginarios sociales, hacia nuevas creencias y deseos, con ellas, hacia nuevos horizontes de transformación social” (p. 44).

Por tanto, la intervención social no debiera ser considerada como aquella práctica vacía de teoría. Por el contrario, debe ser pensada desde un lugar teórico (Matus, 2017, 2018a). No es posible seguir asignándole el estatuto de teoría al ejercicio investigativo ni el estatuto de lo práctico a la intervención. Ambos procesos, con lógicas diferentes, requieren y articulan elementos teórico-conceptuales para la comprensión de fenómenos y, en consecuencia, tomar decisiones para su abordaje (Acevedo, 2006).

Asimismo, reconocer la complejidad de lo social requiere romper con formulaciones y orientaciones predefinidas, con indicaciones genéricas (tipo manual) de cómo hacer una intervención social. Las situaciones que se abordan desde la intervención profesional y su complejidad (Rozas, 2001), no pueden pensarse como si fuera posible una sola y única solución, porque no se respondería a dicha complejidad que caracteriza a los fenómenos sociales ni menos de los elementos contextuales que los configuran. Por tanto, más que discutir sobre cuál es la metodología del Trabajo Social y cómo estas son posibles de enseñar durante la formación universitaria, habría que posicionar la idea de que, independientemente del fenómeno social que se aborde, es necesario desarrollar estrategias que den cuenta de una comprensión social compleja de la realidad (Matus, 1999). O, como plantean Castro-Serrano y Flotts (2018), “la complejidad de lo social no está situada en sobre aquello que miramos como fenómenos, sino en sus dimensiones históricas, culturales y políticas que la configuran. Desentrañar estas dimensiones da cabida a innumerables nuevas formas y horizontes de interpretación social” (p. 43).

En lo que se refiere a la producción de conocimiento y la investigación social desde un lugar crítico, el Trabajo Social, en el decir de Martinelli (1997) ha tenido que negar su identidad atribuida y reafirmar una identidad profesional, producto de una identidad deteriorada en el sentido propuesto por Goffman (2012). La disciplina y profesión lucha con el imaginario de una profesión inmediateista, mecánica y asistencialista. Lo mismo ocurre cuando se trata de prácticas investigativas y producción de conocimientos científicos que no han sido reconocidas como una constante que permita una legitimidad frente a otras disciplinas de las ciencias sociales. Estos señalamientos no recogen el hecho de que el Trabajo Social en Chile, como en otros países, nace por una profunda crítica a la Cuestión Social y al bienestar social, y que “desde sus orígenes” el Trabajo Social se constituye como una disciplina crítica.

Por lo anterior, se hace imprescindible el lugar de la crítica en el Trabajo Social como disputa por la hegemonía y el alcance de la transformación social como horizonte de intervención. Matus (2018a) plantea

es indudable que Trabajo Social, si recuerda el espíritu de transformación social que lo funda, no puede estar ausente de esta dimensión pública que lo impele a ejercer una función crítica. Sin embargo, la paradoja contemporánea es la siguiente: no se puede ejercer la crítica sin desmontar, sin deconstruir, sin hacer ruinas las cristalizaciones y los anacronismos que el propio Trabajo Social ha acumulado. Para fortalecer una crítica de lo social, se requiere entonces, un ajuste de cuentas con la propia disciplina (p.17).

Esto da lugar a pensar el Trabajo Social desde las diferentes perspectivas críticas (Cea, 2020, Matus, 2018a, 2018b; Vidal, 2016a, 2016b; Viveros 2016, 2017) o desde los enfoques descoloniales, poscoloniales o epistemologías otras (Muñoz, 2018b, 2020; Meschini y Hermida, 2017; Martínez y Agüero, 2018).

En el contexto latinoamericano actual se hace primordial volver a ese lugar de la crítica, por la fuerte influencia del neoliberalismo en las sociedades que se expresa en las relaciones sociales cotidianas, en las políticas sociales, en las universidades y el trabajo académico y, también, en la formación de trabajadores sociales.

2.2. Docencia Universitaria en Trabajo Social

2.2.1. Pensar la docencia en el contexto actual

La docencia universitaria como preocupación investigativa es un campo en desarrollo en Chile. Responde a los cambios generados a partir de los procesos de masificación y aumento de matrículas en educación superior, que han forjado nuevos escenarios para la realización de la docencia dada la diversidad de estudiantes en las aulas universitarias (Bernasconi, 2017; González, 2010, 2015). Es un campo en expansión que ha necesitado un giro de enfoques en los estudios que se realizan en el área, los que principalmente han abordado la revisión de los macro escenarios de la educación superior y caracterizaciones socioeconómicas de las y los estudiantes que participan en el sistema universitario. Esto ha dado paso al interés sobre los ámbitos del aprendizaje y el quehacer docente (Edelstein, 2014; González, 2010, 2015; Morandi, 2014; Santelices, 2015).

Como señala Edelstein (2014), enseñar en la Universidad no parecía requerir de formación específica, porque suponía el dominio de contenidos del profesor del campo disciplinar particular que debía transmitir. O como plantea Biggs (2006), los profesores universitarios han priorizado los contenidos de las disciplinas específicas dejando en segundo plano los conocimientos sobre la enseñanza y aprendizaje que permitirían repensar sus prácticas docentes. Pensar estos factores en términos relacionales requiere reconocer cómo confluyen los saberes del campo profesional particular y los saberes pedagógico-didácticos (Morandi, 2014).

La masificación en el acceso a la educación superior, y sus consecuencias sobre la heterogeneidad en los perfiles de estudiantes que ingresan a la universidad, han instalado la inquietud sobre la docencia, lo que ha producido un giro en la relación docente-estudiante (Edelstein, 2014) en tanto las imágenes de autoridad sobre el docente universitario están siendo interpeladas por los mundos juveniles (Morandi, 2014). Tal como se ha señalado, es necesario dejar de pensar en una enseñanza centrada en el docente, en la memorización de contenidos, en evaluaciones tradicionales que fomentan la reproducción, entre otros elementos (González, 2010). Y con ello es preciso transitar a una docencia universitaria centrada en el aprendizaje, y

que fomente la capacidad crítica y reflexiva, de indagación y solución de problemas, así como habilidades de colaboración y liderazgo.

Sin embargo, Morandi (2014) expone que el cambio de la agenda internacional y su énfasis en la educación superior como bien de mercado, en los procesos de internacionalización asociados a la competitividad y el capitalismo académico, generan una especie de estratificación de los docentes, donde la preocupación por lo que se enseña se pierde. Y tal como se ha señalado en el capítulo anterior, la configuración de las carreras académicas deja la docencia en un nivel de legitimación menor en relación con la investigación (Carli, 2016; Santelices, 2015; Theurillat y Gareca 2015; Sisto 2017).

Por ello, la configuración del campo de estudio sobre la docencia universitaria requiere problematizar los discursos de verdad (Foucault, 2018 [1976]) que han caracterizado el rol del profesor universitario como una autoridad que transmite información, y cuyo principal recurso pedagógico es la clase magistral. Asimismo, es necesario problematizar la docencia en un campo específico, como lo son los cursos de metodologías de investigación, donde entran en disputa los discursos sobre ciencia, producción de conocimiento e investigación social.

2.2.2. Estudios sobre formación y docencia en Trabajo Social

La docencia en Trabajo Social, su realización, evaluación y crítica puede ser pensada y reflexionada a partir del contexto de la educación superior en América Latina y en Chile, cuya tendencia ha sido la mercantilización de la educación y las políticas globales de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (Arellano, Ketterer y Soto, 2011; Callaveri y Basta, 2014, 2019), donde se destaca también el “enfoque” de aseguramiento de la calidad, la adscripción de la Declaración de Bolonia y el Proyecto Tunig para América Latina, lo cual se ha reflejado, con mayor o menor intensidad, en la modificación de planes de estudios, enfatizando en un sistema de créditos transferibles, movilidad universitaria e incorporación de la lógica de competencias profesionales.

Los trabajos de Arellano, Ketterer y Soto (2011), Cerda y Ramírez (2011), Duarte y Mora (2016), Florián, Godoy, Lizana y Ramírez (2019) y Letelier y Margarit (2016) recogen las

experiencias situadas en diferentes universidades que imparten la carrera de Trabajo Social sobre los procesos de innovación curricular. Estos trabajos confluyen en la necesidad de repensar los planes de estudios en relación con el contexto actual, donde la innovación curricular se constituye como una oportunidad de reflexionar sobre los proyectos académicos en su conjunto. En específico cada trabajo da cuenta de cuáles de fueron las metodologías para enfrentar los cambios requeridos, rescatando la identificación de aprendizajes, incorporación de competencias profesionales e instalación del sistema de créditos transferibles.

En el ámbito de la discusión disciplinar en Chile destacan los trabajos de Aylwin, Fortes y Matus (2004), Matus (2016, 2017), que dan cuenta de los elementos constitutivos de la profesión, donde la investigación social es un elemento central. Con ello, estas investigaciones aportan a desmitificar la “dimensión práctica” del Trabajo Social chileno y la fuerza de los enfoques teórico-conceptuales para pensar la intervención profesional y la generación de conocimiento.

En esta línea, la tesis doctoral de María Angélica Rodríguez (2014) recoge elementos claves para la comprensión del contexto actual de la formación, caracterizada por la desregulación educativa que ha producido el aumento de los programas de formación en Trabajo Social. Frente a esto destacan dos orientaciones simbólicas a partir de los discursos de estudiantes, uno vinculado con el emprendimiento y movilidad social, y otro sobre la militancia para la transformación social. Estos discursos articulan un escenario diverso para la formación profesional.

También se destacan los trabajos de Castañeda y Salamé (2003, 2010, 2014, 2015b) sobre la formación en Trabajo Social desde una perspectiva por competencias profesionales. En uno de sus escritos las autoras plantean la “tensión entre las competencias profesionales intencionadas desde la tradición académica y las requeridas desde las instituciones, organizaciones y empresas vinculadas al campo laboral del trabajo social” (Castañeda y Salamé, 2003, p. 110). Frente a ello hacen un recorrido histórico a la formación de trabajadores sociales y logran identificar y agrupar las competencias en: técnicas, metodológicas, participativas y personales.

Otro trabajo de Castañeda y Salamé (2010) da cuenta desde una perspectiva histórica de la formación, identificando los planes de estudios y los énfasis en cuatro etapas. Este escrito también permite observar cómo desde los primeros planes de estudio de Trabajo Social la investigación social fue parte de los contenidos mínimos, cursos que con el pasar del tiempo fueron en aumento.

Matus (2016) hace un análisis de la oferta de los programas de pregrado en Trabajo Social en relación con los contenidos y énfasis de las propuestas académicas. En esta investigación se recalcan diferencias en la comprensión de la profesión/disciplina y los alcances de la formación a nivel de pregrado. Se destaca la idea de que aún es posible observar una formación concentrada en la figura del profesor y no en el desarrollo del estudiante de Trabajo Social.

En ámbitos particulares de la formación como el de las prácticas profesionales, destacan los trabajos de Godoy (2012, 2016) y Godoy y Morales (2016). En ellos se explicita que las prácticas no serán entendidas como un hacer donde las y los estudiantes deben aplicar mecánicamente los contenidos vistos, sino que más bien las prácticas son concebidas como espacios de producción de nuevos saberes y conocimientos, “productora de aprendizaje profesional-laborales, de conocimientos y nuevos saberes que dialogan con la teoría como parte constitutiva del ejercicio profesional” (Godoy 2012, p. 84).

Godoy y Morales (2016) trabajan la idea de una práctica profesional reflexiva como propuesta educativa, que responda al paso de un modelo centrado en el docente a uno centrado en el estudiante y sus aprendizajes. Esta aproximación reconoce “la posibilidad de la práctica de ser productora de conocimiento y de nuevos saberes que dialogan con la teoría, capaz de producir, a su vez, nuevos conocimientos y saberes siguiendo los cánones de rigurosidad científica” (p. 72).

El campo de investigación sobre la formación y docencia en Trabajo Social es aún emergente en Latinoamérica, en lo referido a concepciones sobre prácticas docentes y discusiones sobre la enseñanza y aprendizaje, entre otras áreas específicas de la formación disciplinar (Hermida,

2016). Y, más aún, sobre el conocimiento producido acerca de cómo enseñamos investigación en Trabajo Social (Papilli, 2016, 2018).

Finalmente, los cambios en la educación superior, la interpelación a la investigación social y el desarrollo disciplinar en materias de formación hacen que sea oportuno repensar la relación trabajo social e investigación, y particularmente el lugar de la investigación en la formación de trabajadores sociales.

2.3. Debates sobre formación en investigación y enseñanzas de las metodologías

El interés al interior de las ciencias sociales sobre las metodologías de investigación social y su constitución como campo de estudio ha ido en aumento (Cohen, *et al.*, 2008). Piovani (2011) plantea que hay un avance paulatino sobre “la necesidad de producir un *corpus* de saberes específicos relativos a las prácticas de investigación (enfoques, conceptos e instrumentos) y formas de transmitirlos” (p. 2).

En este apartado se trabajará la aproximación del/la investigador/a como artesano y maestro, las relaciones y tensiones sobre el oficio de investigar y el oficio de enseñar, la relevancia de las culturas académicas institucionales y los alcances de la formación en investigación y enseñanza de las metodologías a nivel de pregrado, lo que nos permitirá problematizar los discursos sobre la docencia, las relaciones pedagógicas docentes-estudiantes y las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Para el desarrollo de estos temas hay que puntualizar sobre el pluralismo metodológico en ciencias sociales y que no existen métodos específicos para cada disciplina en este campo (Cohen, *et al.*, 2008). Más bien, como señala Coller (2000, en Cohen, *et al.*, 2008) las diferencias se dan en los problemas y preguntas de investigación que se generan las y los investigadores en distintas disciplinas. Esta precisión es fundamental para no caer en reduccionismos como que en Trabajo Social habría una forma particular para enseñar metodologías de investigación o bien, que habría metodologías exclusivas para el Trabajo Social.

2.3.1. Investigador como artesano y maestro, práctica de un oficio

Autores como Barriga y Henríquez (2003, 2004), Piovani (2013,2014), Sautu (1999, 2005) y Wainerman (2001), sostienen que una perspectiva tradicional de la formación de investigadores en ciencias sociales ha sido la transmisión de saberes, procedimientos y técnicas al margen de las prácticas de investigación concretas. Como si fuera posible escindir la construcción de objetos de investigación con las decisiones metodológicas, por el contrario, se enfatiza en que la investigación es un entramado epistemológico, teórico y metodológico.

Para Barriga y Henríquez (2004), la necesidad de una nueva visión de la formación requiere dejar la imagen del investigador como técnico y pasar a una visión del investigador como artesano. Asumir una perspectiva artesanal, en vínculo con un maestro, requiere que los docentes sean docentes-investigadores, y así podrán transmitir la trastienda del proceso investigativo, ese “cómo” de la investigación social que no es posible observar en los manuales sobre procedimientos metodológicos.

Wainerman (2001) postula que la práctica de investigación social como un oficio tiene algo que no es codificable: “La investigación tiene mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad” (p. 47), ante lo cual la formación y enseñanza de metodologías de investigación debiera enfocarse en “cómo se ha hecho” y no en “cómo se hace” investigación social, (Barriga y Henríquez, 2004), porque esa lógica reduce la formación al aprendizaje de una visión técnica de la investigación social.

Barriga y Henríquez (2003, 2004) plantea que la formación y docencia en investigación debe asumir una perspectiva que les de a las y los estudiantes un conjunto de opciones sobre cómo se han construido objetos de estudio; se refieren a la necesidad de pasar de “cómo se hace a cómo se ha hecho”. En esta misma línea, Sautu y Wainerman (2001) proponen la idea de trastienda de investigación como la posibilidad de dar cuenta no solo de un producto final de investigación, sino también de las decisiones, reflexiones y aprendizajes sobre cómo se construyeron las evidencias empíricas, a todo eso que hay “detrás” del producto final en tanto proceso.

Los planteamientos aquí referidos responden a propuestas como las desarrolladas por W. Foote Whyte (1971 [1943]) con el relato de la trastienda de la investigación, el trabajo de Wright Mills (1961 [1959]) sobre la artesanía intelectual o los aportes de Howard Becker (2014 [1998], (2016 [1986]) sobre trucos del oficio.

Foote Whyte (1971 [1943]), en su texto *Sobre la evolución de la 'Sociedad de las Esquinas'*, cuenta del quehacer de un investigador en formación, quien se enfrenta a diferentes situaciones y dilemas en el ejercicio de su práctica de investigación, algunas de los cuales son: cómo se realiza el trabajo de campo y el contacto con los informantes, dilemas éticos sobre lo que ocurre en una comunidad/territorio específico y qué es lo que se “reporta” en un informe de investigación. Construye un relato personal de la trastienda de su investigación, señalando que “entonces, una verdadera explicación de cómo se hizo investigación involucra por necesidad un relato bastante personal de cómo vivió el investigador durante el período de estudio” (p. 1).

En el apéndice de su libro *La Imaginación Sociológica*, Wright Mills (1961 [1959]) propone una artesanía intelectual, donde el trabajo de producción de conocimientos en Ciencias Sociales es la práctica de un oficio. Plantea: “Llevad un diario: Sed buenos artesanos. Huid de todo procedimiento rígido. Sobre todo, desarrollad y usad la imaginación sociológica. Evitad el fetichismo del método y de la técnica. Impulsad la rehabilitación del artesano intelectual sin pretensiones y esforzaos en llegar a serlo vosotros mismos. Que cada individuo sea su propio metodólogo; que cada individuo sea su propio teórico; que la teoría y el método vuelvan a ser parte del ejercicio de un oficio” (pp. 233-234).

Por su parte, Howard Becker (2014 [1998], (2016 [1986]) hace una reflexión sobre su experiencia de formación de investigadores, donde identifica dos dificultades, la primera sobre las dificultades de comprensión sobre el proceso de escritura como un modo de organización del pensamiento, y la segunda, la exposición de sus ideas como una exposición personal. De acuerdo con estos argumentos, los estudios sobre trayectorias investigativas (Sautu, 2009; Valles, 2009, 2014) en clave biográfica narrativa cobran relevancia para conocer esas experiencias de investigación, esa trastienda (Castillo, Valles y Wainerman, 2009).

En el ámbito de la investigación en Trabajo Social se destacan los trabajos de Rubilar (2009, 2013, 2015, 2016), quien ha estudiado las trayectorias investigativas de trabajadores sociales indagando sobre las experiencias personales, familiares, sociales y académicas que configuran y caracterizan estas trayectorias, rescatando, tres aproximaciones para comprender dichas trayectorias; perspectiva de género, generacional y genealógica (Rubilar, 2015). En complemento, los trabajos de Antón, Mattioni, Grannovsky (2017), Mattioni, (2019) y Mattioni, Antón, Grannovsky (2019) dan cuenta de cómo ha sido posible la configuración de trayectorias profesionales de trabajadores sociales que han optado por iniciar una carrera como investigadores, destacando los diferentes niveles de formación (grado/postgrado), cómo han sido los espacios y mecanismos de inserción a espacios laborales de investigación y cómo se observan en el ejercicio de esa práctica.

2.3.2. Debates sobre la formación en investigación en carreras de pregrado

En este apartado se problematiza sobre la formación en investigación y enseñanza de las metodologías a nivel de pregrado, asumiendo que es un campo poco explorado a diferencia de la formación de postgrado y enfatizando y diferenciando que a nivel de pregrado la formación en investigación no es sinónimo de formación de investigadores.

Lo anterior no excluye la posibilidad de problematizar cuáles son los sentidos y alcances que tiene la formación en investigación a nivel de pregrado en una trayectoria formativa de trabajadores sociales que supone un ciclo formativo más amplio. Comprender que la trayectoria formativa de un estudiante es un itinerario en situación, un camino que se recorre en el marco de una historia y que no es posible anticiparse (Nicastro y Greco, 2012), complementa la idea de la formación de un oficio como el de la investigación a partir de su práctica. Mancovsky (2015) plantea que la palabra formación es una categoría polisémica y eventualmente deformada por sus múltiples usos. Por ello, precisa, “la formación es más que una “preparación” que supone una sumatoria de saberes calificados para ejercer una profesión. Es más que una “trayectoria modelizada” y plasmada en un programa de materias y contenidos seleccionados, a ser válida a través de la obtención de un diploma” (p. 13).

Para el caso de la formación en investigación, hay quienes apuestan en discursos sobre la formación en investigación como una trayectoria que se inicia en los posgrados, específicamente en el doctorado, como grado académico que “te asegura o acredita” como un investigador autónomo. Para el caso chileno esto se refuerza en el marco de una carrera académica que se legitima a través de la investigación y su inicio estaría dado por los estudios doctorales (Santelices, 2015). En razón de lo anterior se podría comprender el poco interés en el estudio de la formación a nivel de pregrado o bien, tal como señala Gugliano y Robertt (2010), “si restringimos la formación investigativa de alta calidad a los postgrados, se acaba produciendo una concepción elitista de la ciencia, en la cual el conocimiento queda en las manos apenas de los segmentos sociales capaces de alcanzar los escalones más altos del sistema educacional” (p. 64).

Por eso hemos querido enfatizar que este es un estudio sobre discursos de formación en investigación y no de formación de investigadores. Tal como señala Moreno (2003, 2005), es necesario precisar las diferencias cuando se refiere a la formación para la investigación, entendida como la necesidad de desarrollar una formación a todos los niveles de educación, desde la básica a la superior, y la formación de investigadores. La siguiente cita de Moreno (2003) complementa esta idea:

*La formación para la investigación va teniendo diferente énfasis y realizándose con apoyo en diversos procedimientos, según el objetivo fundamental que la orienta, el cual tiene que ver con las necesidades de los sujetos involucrados en dicha formación. Es diferente formar para la investigación a quien se dedicará a la investigación como profesión, tarea que aquí se reconoce con la expresión *formación de investigadores*; que a quien necesita dicha formación como apoyo para un mejor desempeño de su práctica profesional o a quien sólo necesita ser un buen usuario de investigación (p. 65).*

A partir de esta diferencia, es posible considerar que a nivel de pregrado los cursos de metodologías y técnicas de investigación son indispensables para iniciarse en la lógica de investigación, mas no para formar investigadores (Wainerman, 2001). Asimismo, Moreno (2003) plantea que hay una diferencia entre aprobar un curso de metodología y saber investigar,

pero en el marco de una trayectoria de formación la realización de los cursos de investigación, podrían constituirse como hitos en esas trayectorias de formación, sobre todo si se considera que la formación en investigación en distintos niveles educativos (escolar, pre y postgrado) está asociada al desarrollo de habilidades. Mattioni, Antón y Grannovsky (2019) reconocen que el inicio mismo de las “carreras de investigadores” se da durante la experiencia de estudios de postgrado, aunque en ocasiones la posibilidad de aprender a investigar se encuentra relacionada con la experiencia de cursos de metodología de la investigación o bien, a los requisitos de término de carrera, como pueden ser los trabajos finales de investigación o memorias a nivel de pregrado.

Al respecto, Moreno (2003) identifica la necesidad de diferenciar los énfasis en el nivel de formación en relación con las necesidades de los sujetos involucrados, Rubilar (2016) y Barriga y Henríquez (2004) problematizan sobre el ejercicio de la profesión más allá de la formación de investigadores. Independientemente de lo que ocurra con los profesionales del Trabajo Social una vez que egresen de la Universidad, y si efectivamente se incorporan a campos laborales de investigación, hay que reconocer la necesidad de tener una formación en metodologías de investigación en constante actualización. Rubilar (2016) plantea que la formación en investigación en Trabajo Social no tiene como único propósito la formación de académicos, sino que la formación en esta área permite nutrir a la disciplina, permite pensar la profesión, independientemente de las trayectorias laborales.

Barriga y Henríquez (2004) sostienen que presentar la investigación, en tanto investigadores del campo académico, no reflejaría la tendencia actual de que en su mayoría las y los estudiantes no buscan ser académicos. Considerar estos factores es un desafío en la formación de pregrado, pues se pone en cuestión las distintas formas de hacer investigación social en los campos profesionales y cuál sería su posible correlato en las aulas universitarias. A modo de reflexión de la docencia, Barriga y Henríquez (2004) plantean que “el sesgo profesional (de la sociología) es pensar que la investigación que nosotros hacemos es representativa de toda la investigación social y no refleja la experiencia laboral que espera a nuestros estudiantes” (p. 127).

A modo de articulación con el argumento anterior, a continuación, se presentan posibles vinculaciones y tensiones entre el oficio investigativo y el oficio de la enseñanza.

Es de sabido que en el sistema universitario se ha constituido una jerarquía de saberes y de responsabilidades académicas (Bourdieu, 2008), en donde el profesorado universitario se ha concentrado en el desarrollo de carreras académicas con énfasis la investigación en detrimento de la docencia (Carli, 2016; Santelices, 2015; Theurillat y Gareca, 2015; Sisto, 2017).

Para hacer frente a la situación descrita, los trabajos de González, Guzmán y Montenegro (2016); Meo y Dabenigno (2015) y Santelices (2015) ofrecen una revisión bibliográfica de la literatura internacional, principalmente del mundo anglosajón, en donde se reconoce la relevancia de potenciar modelos de formación, a nivel de pregrado, que vinculen la docencia y la investigación.

Meo y Dabenigno (2015) plantean que la tensión entre docencia e investigación refiere dos modelos: el primero, que entiende el conocimiento como objetivo y separado de los que conocen; por tanto, los cuerpos de conocimiento desarrollado por los investigadores/as conforman una cultura distintiva y diferentes de la transmisión de los conocimientos en la enseñanza. El segundo, aquel que vincula la investigación y la docencia a nivel de pregrado y postgrado, lo cual se refleja en el aumento de estudios sobre cómo aprenden los estudiantes.

Santelices (2015) identifica al menos dos virtudes para potenciar el vínculo entre docencia e investigación. Primero, la práctica activa de investigación, por parte de las y los docentes, en sus áreas disciplinares o temáticas específicas, los mantiene actualizados. Segundo, en el caso de las y los estudiantes, reconocer experiencia investigativa en sus docentes genera un ambiente de aprendizaje diferente que podría producir un aprendizaje significativo.

En complemento a lo anterior, González, Guzmán y Montenegro (2016) destacan que las y los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje porque tendrían contacto directo con los avances en el conocimiento, involucrándolos activamente. Esto genera una experiencia de una docencia centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes y no en los contenidos.

Sánchez (1990, 2014) considera la vinculación entre docencia e investigación, no como avenidas paralelas sino como dos fuerzas que deben influir una sobre la otra “en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseñan” (p.2). Esto requiere identificar dos procesos que interpelan la acción docente: “Lo que se enseña al enseñar a investigar, y cómo se enseña a investigar. Estos dos tipos de operaciones constituyen dos prácticas distintas, la de producir conocimiento nuevo y la de enseñar a producirlo. La primera conforma el oficio de investigador; la segunda, el oficio de pedagogo” (p. 11). Es relevante marcar esta diferencia, porque no se puede asumir *a priori* que el desarrollo de una carrera de investigador habilita automáticamente a realizar docencia en este campo.

Dado que por lo general es una sola persona, el docente, quien tiene que realizar las operaciones antes mencionadas es fundamental recoger que no hay una manera única de enseñar a investigar y esta se verá determinada por la forma de concebir y producir conocimientos sociales. Said (2012) enfatiza en la importancia de saber transmitir el oficio de investigación articulando la teoría y práctica, para transmitir un saber-hacer que requiere de habilidades concretas para la práctica de investigación y comprensión global del proceso de investigación social en las Ciencias Sociales.

Sin embargo, a partir de los elementos reseñados es necesario pensar en una concepción de la docencia centrada en el estudiante y no en el profesor. Tal como señala Scribano (2005), “el peso de la doxa académica y los *habitus* escolásticos sobre el aprendizaje, poniendo en el centro de dicha reflexión el rol jugado por nosotros y el resto de los colegas en ese proceso. La presencia del “docente-investigador” comunica una manera de hacer investigación (p. 239).

A propósito de los elementos presentados, la docencia se enfrenta a la dificultad de que en los planes de estudio los cursos de teoría y los cursos de metodologías, así como los cursos de metodología cuantitativa y cualitativa, se encuentran separados y no necesariamente hay una articulación entre ellos. Cortes (2015) postula que, en el campo de las ciencias sociales y la enseñanza de la metodología de investigación, la docencia se ejerce considerando de manera separada la teoría, la metodología y lo técnico. Y en la investigación que habitualmente se

realiza no se explicitan los vínculos “que guardan las posiciones teóricas, la metodología y las técnicas de investigación, con problemas que viven nuestras sociedades” (Cortes, 2015, p. 182).

Al respecto, Piovani (2011) plantea la tensión en la concepción sobre metodología, como la escisión entre teoría y metodología. Para ello usa la siguiente cita: “Si la metodología abandona su lado epistemológico se reduce a una tecnología que ya no controla intelectualmente; pero si se abandona el lado técnico, se transforma en una pura reflexión filosófica sobre las ciencias sociales, incapaz de incidir sobre las actividades de investigación empírica” (Bruschi, 1991, en Piovani, 2011, p. 6).

Lo anterior tensiona la idea del entramado epistemológico, teórico y metodológico, ante lo cual Scribano, Gandía y Magallanes (2006) señalan que una de las principales dificultades de la enseñanza de las metodologías es la distancia entre lo teórico y lo práctico para pensar la investigación social, planteando como desafío de la enseñanza “es re-crear los vínculos que separan (en nuestra natural manera de hacer el mundo) lo teórico y lo práctico” (p. 92).

Wairnerman (2001) hace la siguiente comparación: “Los biólogos, como los físicos o los químicos, adquieren conocimientos sustantivos junto con los caminos para producirlos. En ciencias sociales se enseñan los cursos de teoría separadamente de los métodos de producción y viceversa” (p. 34). Esta diferencia también se expresa en el ambiente de aprendizaje que tiene un estudiante para la formación en investigación, en las ciencias sociales la tendencia es que sea una formación aislada y basada en la relación supervisor-supervisado, a diferencia de las ciencias exactas y naturales, que utilizan los laboratorios como ambientes de aprendizaje pero que también responden el ambiente de investigación futuro.

Añaños, Cantora, Habichayn (2014), Meo y Dabegnino (2015) y Wairnerman (2001) recogen de sus reflexiones docentes la relevancia de los ambientes de aprendizaje, de modo que las y los estudiantes puedan ser parte de un equipo de investigación y generar espacios de formación colectivos.

2.3.3. Cultura académica institucional sobre investigación social

La formación en investigación y enseñanza de las metodologías, desde la perspectiva de enseñar un oficio, transmitir una práctica, requiere de cultura institucional y académica. Para el caso del Trabajo social, la incorporación en una cultura institucional de investigación social se encuentra en desarrollo, y como ya se ha señalado la identidad investigativa requiere ser visibilizada y potenciada para el desarrollo disciplinar desde una identidad reafirmada (Martinelli, 1997, Rubilar, 2009).

Asumiendo que los planes de estudios son hipótesis formativas, que le dan un lugar a visiones de la disciplina, conocimientos y aprendizajes esperados, la preocupación por la enseñanza de las metodologías de la investigación no se agota en la revisión de estos planes de estudio en términos de distribución de cursos o de cuántos y cuáles, sino que requiere responder una vida académica de la cual la carrera participa en un marco institucional mayor como es de una facultad/universidad (Cifuentes 2013), en tal sentido, la generación de una cultura de la investigación permitiría configurar las relaciones sociales pedagógicas entre profesor y estudiante (Aguirre, 2012), y permitirá que las y los estudiantes se formen en un clima de producción académica para que conozcan, se apasionen y se apropien de la investigación social.

Para Cifuentes (2013, 2016) la formación a nivel de pregrado no es únicamente la transmisión de saberes y de desarrollo de competencias metodológicas y técnicas, sino que es en este momento en el cual los trabajadores sociales forjan sus apropiaciones del ejercicio profesional. Por tanto, la cercanía a los procesos de producción de conocimiento promoverá el interés por la investigación social.

Como una dificultad, MacIntyre y Paul (2013) observan que un efecto secundario de la deslegitimación y visibilidad de la investigación en Trabajo Social ha generado círculos de resistencia y falta de confianza de docentes trabajadores sociales para la enseñanza de la investigación, dado que desde el mundo académico observan, en ciertas prácticas de investigación, una desvinculación con los valores profesionales. O, en palabras de Aguirre (2012) “¿cómo abordar la enseñanza de la investigación social en trabajo social, teniendo en

cuenta sus implicaciones en el desarrollo de profesionales éticos y comprometidos con la transformación social?” (p. 894).

Falla (2014), Campos y Velásquez (2014) plantean la necesidad de desarrollar una comunidad académica no solamente para las trayectorias investigativas de las y los académicos, sino que también exista un interés por los temas y desarrollo de investigación asociado, para generar un clima donde los estudiantes pierdan el miedo y aumente el interés. En sus investigaciones hay referencias directas a que las y los estudiantes desconocen el quehacer investigativo de sus docentes, leen muy poco de trabajo social y tienen poco acceso a revistas disciplinares.

2.3.4. Enseñanza de las metodologías de investigación: alcances y estrategias de enseñanza aprendizaje

Al inicio de este capítulo se puntualizó la diferencia entre la formación en investigación en distintos niveles educativos y la formación de investigadores. Lo anterior es relevante porque el énfasis de este estudio se sitúa en los procesos formativos y en la enseñanza de la investigación a nivel de carreras universitarias de pregrado. A pesar de ello, en este campo de estudio “no existe consenso del valor científico respecto a la formación en pregrado” (Rojas, 2008, p.20).

Rojas (2008) plantea que a nivel de pregrado hay que potenciar una actitud científica que les permita a las y los estudiantes aprender a interrogarse y problematizar, asimismo, Solsano (2018) propone que al menos exista un manejo conceptual que les permita dialogar con diferentes profesionales y áreas de producción del conocimiento.

Sánchez (2014 [1989]) argumenta 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 conocimiento, 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; 3) ahora falta por explicar que enseñar a investigar consiste sobre todo en transmitir el oficio mismo de productor de conocimiento (p. 169).

De acuerdo con los propósitos de la formación a nivel de pregrado, se identifican al menos tres desafíos pedagógicos: i) el uso del lenguaje académico, ii) propiciar la curiosidad intelectual y iii) la formación pedagógica de docentes universitarios.

Con respecto al uso del lenguaje académico, donde el docente utiliza un lenguaje y códigos - que le son propios del quehacer investigativo, pero para las y los estudiantes es algo totalmente nuevo (Solsona, 2018)-, el desafío es disminuir esa brecha, pero teniendo en consideración la trayectoria del estudiantado. Para Bourdieu y Passeron (2018 [1970]), el lenguaje académico se inscribe en un lenguaje específico (relacional, analítico, disciplinar) y expresa los capitales culturales de cada estudiante y la distribución desigual del capital lingüístico: “la lengua universitaria nunca es la lengua materna de alguien, ni siquiera lo es para los hijos de las clases privilegiadas” (p. 147). Para el caso chileno, no es de extrañar que se presenten desigualdades entre estudiantes a partir de su formación secundaria, lo que genera repercusiones y diferencias en las trayectorias formativas de estudiantes una vez que ingresan a la Universidad.

Como segundo desafío, la curiosidad intelectual y la capacidad de integrar se reconocen como habilidades propias para la formación en investigación, pero en algunos casos las y los docentes se enfrentan a estudiantes con trayectorias de educación secundaria donde estas habilidades no fueron promovidas, y ello se refleja en una desmotivación por parte de las y los estudiantes por los cursos de metodología de la investigación y en el débil hábito de lectura (Solsona, 2018). Para Gallardo (2018) el desafío pedagógico se presenta con “la inexistencia de sujetos-alumnos-investigadores *per se*. Es tarea de los docentes el propiciar la creación de estudiantes que se auto-asuman como investigadores, que se reconozcan como sujetos pensantes de construir conocimiento” (p. 9).

Un tercer desafío pedagógico refiere lo que Barriga (2003) indica como “la poca importancia que se le otorga a los “objetivos pedagógicos” en el contexto universitario. La escasa formación

pedagógica que la mayoría de nosotros hemos experimentado nos deja en una posición de debilidad frente a las dificultades de la docencia” (p. 77). Farías, Veiga y Elverdin (2016) plantea que un docente, además de ser investigador, requiere de herramientas pedagógicas para posibilitar reflexiones de prácticas investigativas, transmitiendo articuladamente elementos teóricos, metodológicos y prácticos, potenciando “lecturas de la investigación críticas ubicando al estudiante en un lugar activo de la construcción de conocimiento” (p. 10).

Por tanto, la enseñanza de las metodologías y la formación en investigación a nivel de pregrado es un “proceso complejo que incluye la trasmisión de una lógica, un lenguaje y las destrezas y habilidades que pueda desarrollar el estudiante” (Cuenca y Lozano, 2016, p. 7).

Específicamente, en el tema de la formación en investigación y enseñanza de las metodologías en Trabajo Social, los trabajos de Falla (2009, 2010, 2014) dan cuenta de una línea de investigación que indaga sobre los sentidos de la formación en investigación en Trabajo Social, no solo a modo de justificación disciplinar, sino también del uso sociopolítico que hay que darle a la investigación y a sus resultados. “No es investigar por investigar”, dice, aludiendo al aporte que el Trabajo Social puede hacer en los diferentes campos y dotar de sentido las prácticas investigativas. La autora aborda temáticas asociadas a la formación en investigación en relación con la comprensión del Trabajo Social como una profesión y/o una disciplina, y cómo esta diferencia puede cambiar el qué y cómo se enseña la investigación. Para ello es fundamental construir una comunidad académica que favorezca el debate al respecto y permita desafiar la docencia y fomentar el gusto por la investigación.

En Chile, el trabajo de Henríquez (2015), relacionado con la formación investigativa en programas de licenciatura, reconoce la relevancia de una formación epistemológica, que los resultados de las investigaciones contribuyan y tengan un uso en la intervención social, y considera la investigación como una práctica para la transformación social. A nivel de postgrado, Figueroa (2016), Figueroa, Chamblas y Rubilar (2018) presentan un escenario sobre prácticas investigativas y producción de conocimientos en dos programas de magíster de Trabajo Social en Chile, que indaga sobre la relación investigación y políticas sociales.

En una línea similar, Véliz y Andrade (2017) abordan la cuestión de la formación en investigación a partir de la descripción y análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los cursos de metodologías de investigación y acompañamiento de tesis, donde, tomando la idea de Flick (2007), los autores manifiestan la necesidad de una didáctica basada en la experiencia, donde puedan vivenciar la construcción de un problema/objeto de investigación y desarrollar métodos que les permitan estar en contacto con los sujetos participantes de las investigaciones, entre otros elementos asociados a la realización de una investigación social.

2.4. Aproximación conceptual al estudio de los discursos sobre formación en investigación y enseñanza de las metodologías

En el capítulo anterior se enunciaron ciertos discursos que se han legitimado en el campo académico universitario, en la investigación científica en su medición a través de la productividad de las y los académicos, y en el discurso sobre la docencia universitaria, donde ha primado la enseñanza con un rol protagónico del profesor. Estos discursos se constituyen como contexto para preguntarse por las prácticas y estrategias de formación en investigación y enseñanza de las metodologías, campo donde también se han construido otros discursos; por ejemplo, la formación en investigación como un oficio y el discurso del oficio de la enseñanza de las metodologías. Considerando estos discursos y otros posibles, esta investigación se posiciona desde un lugar que permitirá interpelar dichos discursos, conocer sus condiciones de posibilidad y dar cuenta sobre las relaciones de poder, entre otros factores.

En este estudio la aproximación conceptual sobre la noción de discurso se hará a partir de la propuesta de Michel Foucault y, particularmente, de sus planteamientos presentados en *La Arqueología del Saber* (1969) y el *Orden del Discurso* (1970).

Es relevante hacer este señalamiento porque la noción de discurso es polisémica (Iñiguez, 2006) en tanto responde a diferentes corrientes epistemológicas. Las diferencias se presentan en el

cómo se comprende el lenguaje, y con ello las implicaciones metodológicas y técnicas del abordaje de la noción del discurso quedan supeditadas a esas diferentes formas de comprensión.

Para problematizar la tensión que se genera a partir de los discursos que se han construido como verdaderos, se ha concebido una “caja de herramientas”⁹ teórica propia de este estudio, que, como se ha mencionado, tomará algunos aspectos de la propuesta de Foucault y no tiene por objetivo una revisión exhaustiva, pero nos permite delimitar los propios discursos que se han construido a partir de esta investigación. A modo de advertencia, Foucault señala:

Evidentemente, mi discurso es un discurso de intelectual, y como tal funciona en las redes del poder establecido. Pero un libro está escrito para servir a usos no definidos por quien lo ha escrito. Cuantos más usos nuevos, posibles e imprevistos, más feliz me sentiré. Todos mis libros, tanto la *Historia de la locura* como cualquier otro, pretenden ser pequeñas cajas de herramientas. Si la gente quiere abrirlas y servirse de una frase, de una idea o de un análisis, como de un destornillador o una llave de tuercas, para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, incluidos, si se tercia, aquellos de los que mis libros han salido..., ¡pues bien, tanto mejor! (Foucault, 1975 en Pol-Droit, 2008, p. 57)

En palabras de Foucault, 1979 [1969] “se renunciará, pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se buscará en él más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad” (p. 90) Estas regularidades son las prácticas discursivas, un “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada” (Foucault, 1979 [1969], p. 198).

Al considerar las prácticas discursivas como aquel campo de regularidades que dependen de su tiempo y espacio, reconocemos que los discursos tienen un contexto de producción, y a ese contexto Foucault lo llamará formación discursiva, entendida como “haz de relaciones que funcionan como reglas” (Foucault, 1979 [1969], p. 122). Las reglas de formación serían las

⁹ Mayores antecedentes sobre este proceso, ver punto 3.5 del siguiente capítulo.

condiciones de existencia y posibilidad que nos permitieron conocer los discursos sobre formación en investigación y enseñanza de las metodologías.

Los trabajos desarrollados por Campana (2009) y Hermida (2016) vinculan la noción de práctica discursiva y las ventajas de su comprensión para la formación en Trabajo Social. Hermida (2016) plantea que “pensar el problema de la formación universitaria a partir de la categoría práctica discursiva, nos permite trascender la falsa dicotomía entre los términos teoría y práctica” (p. 29). Asimismo, el considerar el discurso como una práctica social permite reconocer los efectos posibles y la construcción de subjetividades que se generan a partir de él. Para Foucault (1969) el sujeto se construye a partir de los discursos; no existe *per se*, el sujeto es producido por un discurso. Campana (2009), en su texto “Los usos de Foucault en la formación de Trabajo Social”, reconoce la “noción de discurso, que nos permite captarlos en su materialidad, ver que son prácticas discursivas, que constituyen sujetos, que, en definitiva, las dimensiones de teoría y práctica son indisociables” (p. 39).

Para trabajar esta noción de discurso y describir las reglas de formación, Foucault (1969) plantea que el primer momento es negativo, y se hace necesario problematizar lo evidente y verdadero sobre los discursos, lo cual implica “liberarse de, o al menos suspender momentáneamente, poner entre paréntesis” (Foucault, 1969, p. 31) dado que el discurso está determinado por órdenes de un discurso socialmente construido (Íñiguez, 1993).

En ese sentido, desarrollar esta tesis bajo las orientaciones del análisis de discurso nos permitió observar ese “orden del discurso”, a través de los controles discursivos, que nos refieren ciertos temas y objetos que es posible definir y cómo ellos a su vez han actuado como “la verdad”, como también las circunstancias en las que pueden ser pronunciados, de ahí que surjan las preguntas sobre ¿quién tiene el derecho al habla? y ¿qué sujetos construyen los discursos? (Foucault, 1970). En el caso de esta investigación la figura de autoridad en el habla es central para el discurso del quehacer académico, que se expresa en preguntas tales como ¿quiénes pueden hablar de investigación? ¿Qué tipo de conocimientos se han configurado como legítimos?

Tal como se mencionó en apartados anteriores, en Chile se ha configurado un discurso de verdad sobre el funcionamiento de las universidades que tiene efectos sobre la investigación que se realiza y en cómo se enseña. No cualquier tipo de investigación o conocimientos es considerado válido, hay toda una institucionalidad que configura el escenario hegemónico de la investigación social, y que se puede detectar, por ejemplo, en la implementación de políticas educativas a nivel de formación superior y en las directrices de la recién creada Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)¹⁰, que se deriva del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación.

Por eso la relevancia de la pregunta foucaultiana sobre por qué en un momento particular y no otro los discursos se han constituido como verdad, y cuáles serían las condiciones que lo permiten, refiriendo un análisis de condiciones históricas, de las condiciones de posibilidad de los discursos. En definitiva, de sus condiciones de emergencia. El análisis de estos discursos podría dar cuenta de quiénes tienen derecho al habla y cómo se divulgan estos discursos, dentro de qué espacios e instituciones que permitan identificar las relaciones de poder, enfatizando en quiénes tienen derecho a hablar de investigación y, en definitiva, quienes tienen derecho a investigar.

Para esta investigación el punto anterior es crucial, ya que se han identificado discursos que no necesariamente han sido revisados en virtud de los cambios de la sociedad chilena y del sistema de educación superior actual. También nos permite reconocer de qué forma los sujetos (docentes y estudiantes de Trabajo Social) se relacionan con el saber y el poder, cual es un desafío para para reconocer “esos discursos otros”.

¹⁰Servicio que inicia sus operaciones el 1 de enero de 2020, en reemplazo de CONICYT, actualmente es el organismo encargado de administrar y ejecutar los programas e instrumentos destinados a promover, fomentar y desarrollar la investigación en Chile.<https://www.anid.cl/2020/01/14/agencia-nacional-de-investigacion-y-desarrollo-es-la-sucesora-de-conicyt/>

Capítulo III: Estrategia metodológica

3.1. Enfoque de investigación social cualitativa

El abordaje metodológico de esta tesis se hace desde un encuadre cualitativo, de carácter interpretativo donde su principio del saber es la comprensión del objeto de estudio (Canales, 2006). Del mismo modo, se reconoce el carácter situado de la investigación social y su dimensión política, que implica explicitar posicionamientos epistemológicos, teóricos, ético-políticos (Haraway, 1995; Denzin y Lincoln, 2011; Duarte, 2013; Sandoval, 2004).

Como el centro de la propuesta estuvo en los discursos sobre la formación en investigación y enseñanza de las metodologías de investigación en carreras de Trabajo Social, se buscó recoger los significados asociados a su experiencia y particularidades, sin ánimo de establecer generalizaciones (Flick, 2007) de docentes, estudiantes y egresadas/os.

Investigar a partir de este enfoque significó resguardar con flexibilidad la toma de decisiones del proceso de la investigación, pues al trabajar con sujetos es importante tener presente que habrá cuestiones que no podrán ser predecibles, las decisiones tomadas pueden variar en el proceso y son de carácter provisional (Ruiz, 2003; Flick, 2007). Asimismo, Mendizábal (2006) refiere un diseño circular-flexible que implica que las decisiones pueden cambiarse a partir de situaciones nuevas e inesperadas, y con ello podrían modificarse las preguntas, propósitos, técnicas entre otros elementos. Esta flexibilidad que señala la autora también contempla que los conceptos identificados y definidos en un proyecto de investigación pueden dar un giro o eventualmente interpelar los conceptos definidos a priori, dado que estos son solo una guía.

Por último, la investigación con enfoque cualitativo-interpretativo se caracteriza por la comprensión de la realidad social, entendida como una construcción social, que le significa al investigador/a nuevas posiciones en relación con lo que conoce y cómo conoce, para diferenciarse de otros tipos de investigación. Algunas de esas características son la posición crítica, la reflexividad y una descripción densa del trabajo de campo (Denzin y Lincoln, 2011).

3.2. Estrategia de selección casos y participantes

En función del tema de estudio y el enfoque de la investigación, la estrategia de selección fue intencional y estratégica (Ruiz, 2003; Valles, 1999). Estos criterios “no obedecen a una regla fija, ni específica de antemano el número de unidades a seleccionar. Acepta, en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación de manera que puedan seleccionarse unidades de muestreo no previstas inicialmente” (Ruiz, 2003, p. 66). En el caso de la presente investigación, ese fue un elemento central, ya que durante el trabajo de campo se generaron varios cambios en la planificación. De igual modo, considerando los elementos mencionados para el diseño flexible (Mendizábal, 2006) este tipo de estrategia permitió que durante el trabajo de campo se pudieran revisar los criterios y la cantidad de participantes. Lo anterior se sustenta en el hecho de que durante el trabajo de campo se accedió a información novedosa, no considerada en el diseño de la investigación por la necesidad de profundizar en elementos centrales referidos por algunos participantes.

La investigadora ha configurado una red de contactos con los equipos directivos de las carreras de Trabajo Social en Santiago y Concepción, que son previos a esta investigación, que ha servido como un factor estratégico para poder asegurar factibilidad del estudio propuesto. Valles (1999) lo plantea como una consideración pragmática que se constituye como un facilitador, que en este caso se expresó en la voluntad de autoridades de las unidades académicas para participar y colaborar en la investigación, y facilitar así espacios y contactos para poder llegar a docentes, estudiantes y egresados.

Una primera decisión tuvo relación con el contexto de investigación correspondiente a Santiago y Concepción. La cantidad de programas de Trabajo Social, al inicio del trabajo de campo, era de 130 con una matrícula total de 13.667 estudiantes para el año académico 2019. De ellos, la mayor parte (programas y estudiantes) se concentraban en la ciudad de Santiago (47 programas con una matrícula total de 4.764 estudiantes) y Concepción (12 programas con una matrícula total de 1.830 estudiantes), lo que la convierte en la segunda ciudad del país con mayor concentración de programas de pregrado.

La segunda decisión fue seleccionar las universidades/planes de estudios de Trabajo Social en cada una de las ciudades, y para ello se consideró:

- Carreras/Universidades que tengan al menos cinco cohortes de egreso
- Carreras/Universidades que expliciten en sus mallas curriculares cursos de investigación social
- Carreras/Universidades que tengan como requisito de titulación un proceso de investigación

Tomando en cuenta lo anterior, formaron parte de esta tesis las carreras de Trabajo Social de las siguientes universidades:

Santiago	Concepción
Universidad Alberto Hurtado	Universidad del Bío Bío
Universidad Tecnológica Metropolitana	Universidad de Concepción
Pontificia Universidad Católica	Universidad Santo Tomás

Cada una de las carreras/universidades fue considerada como “un caso” de estudio. Cada caso fue abordado usando fuentes documentales y bibliográficas, además de desarrollar un proceso de entrevistas con los siguientes actores clave:

- Equipos directivos de las carreras
- Docentes de la carrera que tienen a su cargo cursos de investigación social
- Docentes o supervisores de los trabajos finales de investigación
- Estudiantes de último año de la carrera, que se encuentren haciendo su trabajo final de investigación o lo hayan finalizado recientemente
- Egresados de las carreras de trabajo social

Para poder tomar contacto con las y los estudiantes y egresados, fue necesario desplegar una estrategia de muestreo en cadena o bola de nieve, dado que la investigadora era desconocida. En primera instancia, se tomó contacto con personas sugeridas por la dirección de carrera. Luego de las primeras entrevistas, fueron los mismos participantes que contactaron a otros compañeros de generación interesados en colaborar con la investigación.

En total participaron del proceso de entrevista 56 personas, con roles y funciones diferenciados:

Directivos	Profesores	Estudiantes	Egresadas	Total
8	12	18	19	56

La distribución por caso¹¹ es:

	Directivos	Profesores	Estudiantes	Egresados
Caso 1	1	2	4	3
Caso 2	2	2	2	9
Caso 3	2	2	1	2
Caso 4	1	1	6	2
Caso 5	1	2	4	0
Caso 6	1	3	1	3
Total participantes	8	12	18	19

La participación fue heterogénea en todos los casos de estudio, salvo en el n°5, ya que no fue posible la realización de entrevistas a egresadas y egresados, a pesar de los diferentes intentos de planificación durante el tiempo de trabajo de campo.

¹¹Los casos fueron tamizados para resguardar los acuerdos de confidencialidad adscritos con cada equipo directivo.

3.3. Técnicas de producción de datos

Entrevista cualitativa reflexiva

Las entrevistas fueron concebidas como una conversación intencionada con las y los participantes como los informantes claves, como sujetos del saber de aquello que se desea conocer (Denzin, 2001; Canales, 2006; Cornejo, Besoain y Mendoza, 2011).

Edwards y Holland (2013), Guba y Lincoln (2011) y Denzin y Lincoln (2011), nos proponen pensar la entrevista cualitativa como la técnica de producción de información pertinente, y al igual que otras decisiones metodológicas, estas se sustentan aproximaciones posicionamientos teóricos epistemológicos. Según lo que plantean los autores para la investigación con un enfoque interpretativo-cualitativo, se rescataron las siguientes características:

- El conocimiento toma la forma de explicaciones de cómo los demás interpretan y dan sentido a su vida cotidiana y a sus interacciones
- Co-construcción del conocimiento que se produce
- El tipo de pregunta permite una conversación en la que pueden salir otros temas que no sean de la investigación

Considerando las características de la entrevista, Denzin (2001) nos invita a pensarla no como una forma de obtener de información, sino que es una nueva forma interpretativa que le da el nombre de entrevista reflexiva, donde la información se transforma en experiencia compartida. Señala que “este proyecto reflexivo presume que las palabras y el lenguaje tienen una presencia material en el mundo; las palabras tienen efectos en las personas. Las palabras importan” (p. 3). Reconoce el carácter performativo de la entrevista y su carácter dialógico, en tanto el contenido de esta no preexista al momento de la entrevista propiamente tal. De ahí que la situación conversacional cobre un nivel de relevancia mayor, tal como se espera para la construcción de discursos sobre formación en investigación y enseñanza de las metodologías.

A continuación se presentan los tópicos centrales en las entrevistas¹² a cada uno de los actores participantes:

Actores	Tópicos centrales
Directivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trayectoria de la carrera de Trabajo Social al interior de la universidad - Elementos característicos del proyecto de formación de pregrado - Impresiones sobre la formación en investigación y los cursos de metodología de investigación que tiene la carrera - Evaluación/observaciones sobre proceso de finalización de estudiantes de pregrado en Trabajo Social
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Trayectoria del docente - Impresiones sobre la formación en investigación en pregrado - Estrategias de enseñanza-aprendizaje específicas para los cursos de metodologías de investigación o bien para los acompañamientos de trabajos finales de investigación. (repertorios o caja de herramientas de la docencia) - Evaluación/observaciones sobre la tesis de estudiantes de pregrado en Trabajo Social - Desafíos de la investigación en Trabajo social
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de contextos de realización de prácticas profesionales - Sobre los cursos de investigación social (contenidos, relación docente-estudiantes, metodologías, aprendizajes) - Sobre los trabajos de investigación final (relación guía-estudiante, facilitadores y obstaculizadores del proceso, uso de aprendizajes previos, aportes de sus trabajos) - Sugerencias para los cursos de metodología de investigación y para los acompañamientos de trabajos finales de investigación

¹² En anexos, se presentan los instrumentos utilizados para las entrevistas; guion temático y consentimientos informados.

Egresadas	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de trayectorias laborales y académicas - Impresiones sobre la investigación social para la intervención profesional (usos y realización de investigaciones) - Sobre los cursos de investigación social (contenidos, relación docente-estudiante, metodologías, aprendizajes) - Sobre los trabajos de investigación final (relación guía-estudiante, facilitadores y obstaculizadores del proceso, uso de aprendizajes previos, aportes de sus trabajos) - Sugerencias para los cursos de metodología de investigación y para los acompañamientos de trabajos finales de investigación - Desafíos de la investigación en Trabajo social
------------------	--

Todas las entrevistas fueron realizadas de forma presencial por la investigadora responsable de la tesis doctoral, fueron grabadas en formato de audio digital y posteriormente transcritas. La duración promedio de las entrevistas fue de una hora y, si bien no era el objetivo hacer entrevistas a repetición, las y los participantes tuvieron la disposición para un segundo encuentro. Cuando fue el caso, estas segundas entrevistas fueron registradas en notas de campo, dado que se buscaba profundizar o aclarar algunas dudas sobre los contenidos de la primera entrevista. Su duración fue más acotada y no superó los 45 minutos.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo en tres momentos o fases: diciembre de 2017 y enero de 2018, agosto 2018-enero 2019 y marzo-junio 2019. La distancia en el tiempo permitió revisar la calidad del material y hacer las mejoras necesarias a los instrumentos.

Análisis de programas de estudios y fuentes documentales

De manera complementaria al proceso de entrevistas, se analizaron las mallas curriculares y los programas de curso¹³ de la línea de investigación de cada una de las carreras de trabajo social

¹³ Cabe señalar que los programas de cursos de las universidades chilenas no son documentos públicos, y por tanto, el trabajo realizado con las direcciones de carrera en una lógica de colaboración investigativa fue primordial para tener acceso al material. Para el caso de las mallas curriculares, estas se encuentran disponibles en los sitios web de las universidades respectivas.

que participaron de este estudio. La identificación de los cursos que conforman esta línea responde a la información proporcionada por las y los directores de carrera.

El material total de programas analizados corresponde a 39 documentos. Cada una de las carreras tiene entre seis y siete cursos de investigación social, y estos tienen una ubicación diferente en las mallas curriculares. Su descripción y análisis serán presentados en el siguiente capítulo.

La distribución de la cantidad de cursos de investigación social por caso es la siguiente:

	Investigación social	M. I. Cuantitativa	A. D. cuantitativos	M.I. cualitativa	A.D. cualitativos	Seminarios de título/ taller de integración	Total
Caso 1	1		2	1	1	1	6
Caso 2	2		1			3	6
Caso 3		1	2	1	1	2	7
Caso 4	1	1	1	1	1	2	7
Caso 5	1		2		2	2	7
Caso 6	1	1	2	1	1	2	7

Fuente: elaboración propia

El análisis de programas forma parte de la construcción de discursos sobre formación y enseñanza y estos serán descritos en apartado posterior. Los ejes de análisis fueron:

- Los objetivos o propósitos de aprendizaje de cada curso
- Las metodologías expresadas en estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Evaluaciones
- Bibliografía obligatoria

3.4. Resguardos éticos y de calidad de la investigación

Durante esta investigación se accedió a material institucional de las seis carreras de Trabajo Social, así como a las visiones de los actores clave entrevistados. Por ello, al iniciar el trabajo de campo el primer contacto que se realizó fue con las direcciones de las carreras. Las y los directores firmaron un consentimiento informado institucional donde se establecieron acuerdos particulares para el tratamiento de la información, y se facilitó el contacto con las y los participantes. Este consentimiento consideró un acuerdo de colaboración investigativa, en donde se comprometió un resumen con los resultados generales y la realización una jornada de presentación de resultados para los participantes en la investigación.

Como se mencionó en el punto anterior, en el proceso de entrevistas la participación de cada uno de los sujetos fue voluntaria. Se hizo una invitación individual que enfatizó la relevancia del conocimiento que posee cada uno de las y los actores, y el aporte que podrían hacer a la investigación. Para acreditar la participación voluntaria, docentes, estudiantes y egresadas firmaron un consentimiento informado.

El resguardo de la confidencialidad, anonimato y establecimiento de confianzas fue fundamental en este proceso de tesis. Se tomaron los resguardos para que los instrumentos, en particular las entrevistas con las y los docentes no fuera percibida como una evaluación de su docencia.

Sobre el manejo de la información y materiales generados durante el proceso de investigación, los consentimientos informados indicaban que durante el proceso habría ciertos apoyos para el análisis de datos y transcripciones. Las transcripciones fueron realizadas por licenciadas en Trabajo Social y Antropología, que firmaron un acuerdo de confidencialidad y colaboraron con sus notas de transcripción (Cornejo, Besoain y Mendoza, 2011).

En este estudio se utilizaron los criterios de calidad propuestos por Creswell (2003) y la noción de trastienda desarrollada por (Sautu, 2011) para dar cuenta del proceso de investigación y el manejo de temas considerados sensibles (Cornejo, Rubilar y Zapata, 2019).

La noción de trastienda de investigación refiere la posibilidad de dar cuenta no solo de un producto final de investigación, sino también de las decisiones, las reflexiones y aprendizajes, y de cómo se construyeron las evidencias empíricas, a todo eso que hay “detrás” del producto final en tanto proceso (Sautu, 2011). Para ello se recogen algunos de los criterios propuestos por Creswell (2003). A saber:

- Recurrir a múltiples fuentes de datos: en esta investigación se trabajó con las transcripciones de las entrevistas, los programas de los cursos de metodología de investigación, con las notas de las transcriptoras y las notas de campo.
- Considerar que la investigación cualitativa son diseños emergentes, lo cual significa que el plan inicial de investigación puede no ser el que finalmente es. En esta línea, en apartados anteriores se mencionó la propuesta de Mendizábal (2006) sobre diseño flexible y emergente, para dar cuenta de cómo fue el proceso de investigación, trabajo de campo y selección de participantes, entre otros elementos que fueron retroalimentados por los análisis y reflexión durante el proceso mismo.
- La investigación cualitativa utiliza conceptos que vienen de otros estudios. Ello se refiere a la necesidad de contar con lentes teóricos. En este estudio se ha presentado un estado del arte y se reconoce como posicionamiento epistemológico teórico al postestructuralismo y, en particular, la propuesta de Foucault (1969, 1970) sobre la noción de discurso.

3.5. Caja de herramientas analíticas

Como se mencionó en el capítulo anterior, la propuesta de Foucault (1969), además de describir los fundamentos conceptuales de los discursos, nos ofrece algunas pistas analíticas para poder ir identificando los objetos y sujetos de los cuales hablan los discursos.

El procedimiento de análisis y construcción de discurso estuvo orientado por los aportes de Íñiguez (2006), Parker (1996) y Willing (2014), quienes describen y ejemplifican la posibilidad de analizar textos desde una perspectiva discursiva. Asimismo, al trabajar con la noción de

discurso como práctica social, la construcción discursiva no analizó por separado los materiales. La relevancia está en el análisis relacional entre dato, relato y literatura.

El *corpus* discursivo que fue analizado contempló 33 transcripciones de entrevistas, 39 programas de curso, notas de campo, notas de las transcriptoras y la revisión de la literatura especializada.

En ese sentido es pertinente precisar que las notas de las transcriptoras fue una instancia exploratoria de interanálisis, que consiste en la participación de una “tercera persona exterior, cuyo rol fue acompañar la producción y el análisis de los relatos, permitiendo mirar en perspectiva algunas vivencias de la investigadora que fueron suscitadas por los encuentros con los participantes” (Cornejo, Besoain y Mendoza, 2011, p. 49).

La instancia de interanálisis fue construida a partir de notas de las transcriptoras, en ellas se indicaron cuestiones metodológicas asociadas a la realización de la entrevista, así como elementos que consideraron relevantes para el análisis. Para el análisis del discurso es fundamental fijarse en las contribuciones del entrevistador a la conversación, y no solo en el entrevistado. Willing (2014) sostiene que “esto se debe a que las preguntas y los comentarios del entrevistador constituyen el contexto discursivo dentro del cual se hacen las contribuciones del entrevistado y al que inevitablemente se orientarán” (p. 344).

En un primer momento de análisis se hizo una lectura sistemática y analítica del *corpus* discursivo, donde se desplegaron estrategias para manejar el contenido del material. Siguiendo a Parker (1996), se trabajó con la pregunta ¿qué dicen los textos?

Segundo, la pregunta que guio el análisis fue ¿cómo se dice eso en el texto? Con ello fue posible identificar los objetos¹⁴ de los que se habla en los discursos, lo que implicó un análisis de las distintas formas en las que se refieren sobre un mismo objeto. Por ejemplo, sobre el sentido de la formación ¿qué se dice y qué se coloca en tensión? ¿Dónde aparecen? ¿Qué significado

¹⁴En anexos se encuentra la descripción de los objetos de los que se habla en los discursos.

tienen? ¿Dónde y cuándo emerge el discurso?, ¿de qué manera opera “naturalizando” aquello que refiere?

Un tercer momento de análisis correspondió a la identificación y caracterización de los ámbitos institucionales en los que circulan los discursos. Para este análisis las preguntas orientaron fueron: ¿cuáles son las instituciones que reproducen estos discursos? ¿Quiénes y cómo promueven y desacreditan estos discursos? ¿Desde dónde emergen los discursos, ¿quién los permite y los hace circular? Y, por tanto, ¿quiénes serían los que quedan fuera de los discursos hegemónicos?

Por último, el cuarto momento del análisis para la construcción de discursos sobre formación en investigación, y enseñanzas de las metodologías en carreras de pregrado de Trabajo Social, fue la identificación de los sujetos a los que se refiere el texto a partir de las preguntas: ¿cuál es la posición que puede y debe ocupar todo individuo para ser sujeto? ¿Cuáles son las relaciones sociales que son mantenidas y promovidas en la relación docente-estudiante?

Considerar el discurso como una práctica social permite reconocer los efectos posibles y la construcción de subjetividades que se generan a partir de él. Y con ello, la noción de construcción de sujeto se hace partir del discurso y no antes, en tanto es consecuencia del entramado de relaciones. Como resultado de este análisis se problematizaron los discursos construidos para conocer las estrategias y prácticas de formación en investigación y enseñanza de la metodología.

Los resultados de este análisis se dividieron en dos capítulos, uno sobre el oficio de la enseñanza de las metodologías, y el otro, sobre el sentido de la investigación en la formación de Trabajo Social. En cada uno de ellos, se caracterizó el discurso, se identificaron las tensiones que se producen entre discursos y se describen diferentes posiciones de sujeto que permiten discutir la formación y enseñanza.

Capítulo IV: El Oficio de enseñar metodologías de investigación social

En este capítulo se desarrollarán los resultados de la investigación sobre los alcances de la investigación a nivel de pregrado a partir de tres elementos: los alcances y aprendizajes claves para la formación en investigación social, los repertorios pedagógicos expresados en diversas estrategias de enseñanza aprendizaje, y la experiencia investigativa de realización de tesis como trabajo final de titulación.

Si bien este capítulo refiere a lo que acontece (Foucault, 1969) en y desde los cursos de metodologías de investigación y seminarios de acompañamiento para la elaboración de los trabajos finales de investigación, se reconoce que allí no se agota la enseñanza de las metodologías ni tampoco de la formación en investigación (Moreno, 2003, 2005). También se tiene en consideración que este proceso de aprendizaje se encuentra vinculado y articulado con otras materias de los planes de estudio y como elemento transversal de la formación profesional. Sin embargo, poner el foco en estos cursos nos permite observar una primera aproximación de las y los estudiantes a experiencias de investigación, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que reconozcan el dinamismo y flexibilidad de la investigación social, y una labor pedagógica que se oriente a la práctica de hacer investigación social.

Para este análisis se trabajó con una comprensión de la docencia universitaria que se aleja de una enseñanza centrada en el docente, y se transita a una docencia universitaria centrada en el aprendizaje que fomente la capacidad crítica y reflexiva, de indagación y solución de problemas (González, 2010). Asimismo, se ha considerado que los aprendizajes que se esperan en la formación en investigación respondan a “habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica. Es desarrollar un conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas” (Pineda-Villany, Uribe y Díaz, 2007, p. 14).

Para describir los discursos sobre el oficio de enseñar metodologías de investigación social a nivel de pregrado, se revisaron los programas de los cursos a partir de los de trabajos realizados por Cohen *et al.* (2008) y Piovani, Rausky y Santos (2012), quienes analizan los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y bibliografías de cursos de metodología de la investigación social, a nivel de pre y posgrado, lo que les permite problematizar sobre qué

tipo de investigación se enseña y cómo se enseña. De manera complementaria, el análisis de las entrevistas realizadas a las directoras/es, docentes, estudiantes y egresadas/os de las carreras de Trabajo Social permitió situar la discusión en el contexto de la formación disciplinar (Falla, 2014).

Es importante enfatizar que, en el caso del análisis de programas de cursos, este no tuvo como objetivo una comprensión estática de los mismos, sino que, como plantea Bourdieu (2014) los programas de cursos fueron comprendidos como “un marco y no una horca (...) el programa no es un código imperativo debe funcionar como una guía para el profesor y para los estudiantes que allá deben encontrar una exposición clara de los objetivos y las exigencias del nivel de enseñanza considerado” (p. 117).

4.1. Alcances de la formación en investigación social a nivel de pregrado

En este apartado se revisan los programas de los cursos de metodología de la investigación de cada carrera, identificando sus propósitos, contenidos y competencias esperadas de la formación pregrado. Su objetivo es responder la pregunta ¿qué se enseña en los cursos de metodologías de investigación?

Como se señaló en el capítulo anterior, el total de programas de curso que fueron analizados corresponde a 39 documentos, distribuidos en seis tipos de cursos que fueron agrupados según los objetivos propuestos. Además, se identifican un total de 190 referencias bibliográficas obligatorias.

4.1.1. Contenidos de los cursos de metodología

El primer momento de análisis fue una revisión sistemática de los documentos. Se constata, tal como se mostró en el capítulo anterior, que la denominación de este grupo de cursos es diversa en los distintos planes de estudio, por lo que, más allá de sus denominaciones, los cursos fueron agrupados a partir de los contenidos explicitados:

Tipo de curso	Propósitos de aprendizaje Conocimientos
Investigación social	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar modos de producción de conocimiento en ciencias naturales y ciencias sociales - Diferenciar paradigmas de investigación (ej.: “positivismo lógico, fenomenológico, etc.) en ciencias sociales y su vínculo con Trabajo Social
Metodología de la investigación cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer paradigmas y fundamentos de la investigación social cuantitativa - Conocer herramientas metodológicas para el diseño de investigación cuantitativa - Distinguir etapas del proceso de investigación para el diseño de investigación cuantitativa (tipos de diseño, técnicas de producción de información, variables y tipos de muestreo) - Conocer criterios de validez y confiabilidad para el diseño de instrumentos de producción de información
Análisis de datos cuantitativos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer herramientas y técnicas para aplicar análisis de estadística descriptiva e inferencial. - Conocer herramientas y técnicas para el uso de <i>softwares</i> de análisis de datos (Excel y SPSS)
Metodología de la investigación cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender fundamentos epistemológicos y teóricos de investigación cualitativa - Conocer técnicas cualitativas de producción de información - Diferenciar perspectivas y diseños de investigación cualitativa
Análisis de datos cualitativos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar formas de construcción y análisis de datos cualitativos, supuestos epistemológicos y teóricos
Seminarios de título/ talleres de integración	<ul style="list-style-type: none"> - Son cursos de acompañamiento para los trabajos finales de investigación para la obtención de grado de licenciatura y/o título profesional en Trabajo Social

Fuente: elaboración propia.

Los cursos de investigación social y metodología de investigación cuantitativa se encuentran ubicados, por lo general, en el primer año de la formación de trabajadores sociales, y en el caso

de Metodología de la investigación cualitativa, en el tercer año de la carrera. En estos tres tipos de cursos los programas refieren a fundamentos epistemológicos y teóricos sobre la investigación en el campo de las ciencias sociales.

Algunos de los paradigmas que se revisan en este tipo de cursos son: positivismo lógico, fenomenológico, hermenéutico y crítico. El objetivo de trabajar sobre paradigmas se justifica al ofrecer una comprensión de la producción del conocimiento más allá de lo cualitativo y cuantitativo y, a su vez, presentar la pluralidad metodológica de las ciencias sociales. En el caso 5, los cursos de metodologías cuantitativa y cualitativa están más bien enfocados en el diseño y aplicación de técnicas, más que en los fundamentos antes mencionados.

Sólo en el caso 4, a nivel de propósitos se enfatiza en prácticas investigativas en Trabajo Social; el valor de la investigación social como herramienta para la intervención social y generación de conocimiento en y para el trabajo social. En los otros casos se destaca algún elemento en al menos uno de sus cursos.

En el caso 1 se hace referencia a la formación en Trabajo Social en términos procedimentales y técnicos para el desarrollo de habilidades. En el caso 2 se mencionan conceptos y habilidades de investigación que permitirían hacer investigación en la disciplina. Sobre el uso y aplicación de herramientas conceptuales y procedimentales para el campo de intervención profesional, se menciona en los casos 1 y 3. En el caso 6 no se hace una referencia explícita, en los programas de curso, sobre propósitos o contenidos relacionados con el Trabajo Social.

Los cursos de análisis de datos cuantitativos y cualitativos se ubican preferentemente en el segundo y/o tercer año de la carrera, y apuntan al desarrollo de habilidades para el análisis de resultados y reportes de investigación.

En los cursos de metodología y análisis de datos cualitativos se presenta un repertorio amplio de aproximaciones metodológicas, tales como: la etnografía, la teoría fundamentada, historias de vida, investigación acción participativa y estudios de caso, y estrategias de análisis de datos,

como el análisis de contenido o temático, codificaciones y categorizaciones de la teoría fundamentada.

Los cursos de seminario de título o talleres de integración para la obtención del grado de licenciado se ubican entre el cuarto y quinto año de la carrera. Más que identificar contenidos en los programas de curso, se explicita el tipo de investigación que se espera realicen las y los estudiantes y su relación con el perfil de egreso de la carrera.

De modo transversal es posible señalar que:

- Los propósitos de los cursos descritos consideran la articulación epistémica, teórica y metodológica de la investigación en ciencias sociales
- Si bien los planes de estudio de las carreras contemplan cursos de investigación con lógica/enfoque cualitativo y cuantitativo por separado, se potencia la idea de la complementariedad en las técnicas de producción de información y análisis de datos
- Relevancia de la construcción de argumentos para establecer que la investigación social implica una constante toma de decisiones, que no necesariamente refieren a decisiones metodológicas con énfasis en el diseño de proyectos.

Sobre la bibliografía de los cursos de investigación, se identificaron en total 190 referencias bibliográficas indicadas como obligatorias, en los 39 programas de curso. La distribución por caso es la siguiente:

	Invest. social	M. I. Cuantitativa	A. D. cuantitativos	M.I. cualitativa	A.D. cualitativos	Seminarios de titulación	Total
Caso 1	9		8	15	* ¹⁵	*	32
Caso 2	15		11			14	40
Caso 3		3	5	11	16	26	61
Caso 4	2	2	2	2	2	4	14
Caso 5	4		7		10	8	29
Caso 6	2	2	2	2	2	4	14

Fuente: elaboración propia.

De las 190 referencias bibliográficas indicadas como obligatorias se observa una mayor recurrencia de textos tipo manuales de investigación social, lo que es transversal en los programas analizados. Estos manuales corresponden al período 1995-2007. La mayoría de estas referencias son escritas en español, con excepción del caso 1, que cuenta con bibliografía en inglés. Se observa que la presentación de reportes de investigación o artículos reflexivos es acotada y las referencias de investigaciones en Trabajo Social son más bien escasas, aunque incorporan resultados de investigaciones y material elaborado por los propios docentes que hacen cursos de investigación.

En los cursos de investigación social, metodología de la investigación cuantitativa y análisis de datos cuantitativos se trabaja principalmente con los siguientes manuales:

- Babbie, E. (1996) *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Briones, G. (1996) *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Editorial Trilla

¹⁵ * Corresponde a los cursos en donde no fue posible el acceso a los programas.

- Cea D'Ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- García Ferrado, M (2000). *El Análisis de la Realidad Social, Métodos y Técnicas de la Investigación*. Madrid: Editorial Alianza.
- Hernández, Roberto *et al.*, (2003) *Metodología de la investigación*. México D.F. Editorial Mc Graw Hill.
- Sierra Bravo, R. (2001) *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo

En complemento de los manuales, en los casos 1 y 3 es posible identificar artículos sobre la reflexividad de la investigación cualitativa:

- Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.
- Cornejo, M., Besoain, C., & Mendoza, F. (2011, January). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. In *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 12, No. 1).

En los cursos de metodología de la investigación cualitativa y análisis cualitativos se aborda un repertorio de referencias bibliográficas más amplio y heterogéneo. Las referencias bibliográficas, que se repiten en al menos dos programas de curso, son:

- Canales, M. (comp.) (2006) *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios*. Santiago: Lom Ediciones.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (2000) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, y J.A. Haro, (comp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: Colegio de Sonora.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012) *El campo de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Volumen II). Barcelona: Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Iñiguez, L. (2011). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España: UOC.
- Strauss, A. y Corbin J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogota: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Valles, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

En los casos 1, 3 y 5 se abordan con mayor amplitud referencias bibliográficas orientadas al manejo de técnicas de producción de información y estrategias de análisis de datos cualitativos específicas. En el caso 1 el programa del curso de análisis de datos cualitativos no presenta referencias bibliográficas, indicando que estas serán definidas a lo largo del curso y según los intereses de las y los estudiantes.

Tal como se señaló en el primer apartado, la referencia explícita al Trabajo Social en los propósitos y contenidos de los cursos es diferenciada según cada caso. Sobre las referencias bibliográficas de Trabajo Social es posible identificar textos de resultados de investigación y de material docente elaborado por trabajadores sociales.

En los cursos de investigación social se identifican los siguientes textos:

Caso 2: ponencia de autoría de los docentes trabajadores sociales.

- Suárez, P. (1998) *La investigación en trabajo social, un hacer con identidad en la formación profesional: entre la hegemonía conceptual y la crisis de la sociología*. Ponencia de congreso.
- Suárez, P. (2004) *La recomposición política de la investigación acción en el escenario de crisis de los paradigmas*. Ponencia de congreso.

Caso 4:

- Material de apoyo docente
- Mora, Chamblás y Peña (2004). *Orientaciones para el Proceso de Investigación: Exposición de sus principales Etapas*. Universidad de Concepción, Chile, Vicerrectoría Académica, 3° Edición.
- Quezada, M., Matus, T., Rodríguez, N., Netto, O., Ponce de León, M. y Paiva, D. (2001). *Perspectivas metodológicas en el Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Caso 5:

- Morán, M.J. (2006) *Epistemología, ciencia y paradigma en Trabajo Social*. Madrid: Editorial Aconcagua Libros.
- Morán, M.J. (2007) *Fundamentos del Trabajo Social. Trabajo Social y Epistemología*. Barcelona: Editorial Tirant.

Tal como ocurre con los casos 1 y 3 respecto de la concentración de textos en los cursos de metodologías y análisis de datos cualitativos, aquellos que son específicos de Trabajo Social son los siguientes:

Caso 1:

- Canales, M. (2016) Trabajo social y reflexividad. En P. Vidal. *Trabajo social en Chile. Un siglo de trayectoria*. Santiago: RIL Editores.
- Solar, M. (1986). El enfoque cualitativo una proposición de investigación para la práctica del trabajo social. *Revista trabajo social*, 54, 17-23.

Caso 3:

- Aquín, N. (2006). *Reconstruyendo lo social: prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Carballeda, A. (2012). *Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*.
- Rubilar, G. (2009). ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Una primera aproximación a las experiencias de investigación de una generación de profesionales chileno. *Revista de Trabajo Social*, 76, 17-34.
- Rubilar, G. (2013) Repertorios y aproximaciones biográfico-narrativas. Testimonios y análisis de prácticas investigativas en trabajadores sociales. *ForumQualitativeSozialforschung/ForumQualitative Social Research*, 14 (2).
- Rubilar, G. (2015) Prácticas de memoria y construcción de testimonios de Investigación. Reflexiones metodológicas sobre autoentrevista, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales. *ForumQualitativeSozialforschung/ForumQualitative Social Research*, 16 (3).
- Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

4.1.2. Competencias en investigación social

A nivel de pregrado, se reconoce y refuerza la idea de que la formación en investigación no es sinónimo de la formación de investigadores (Moreno, 2003, 2005) y la posibilidad de abordar la enseñanza de las metodologías de investigación social a partir de la práctica de hacer investigación, donde el docente tiene un rol fundamental en tanto docente e investigador que transmite la trastienda de un proceso de investigación.

Particularmente, directivos y profesores reconocen la importancia de que las y los estudiantes adquieran y desarrollen competencias de investigación. Los entrevistados no plantean la discusión conceptual sobre las competencias, sino que más bien hacen referencia a ciertas habilidades transversales para su formación profesional, en tanto herramientas que les aporten

a las y los estudiantes en su desarrollo profesional. Así lo expresan algunos informantes cuando plantean:

Ojalá salgan con la mayor cantidad de competencias en investigación posibles, no porque creemos que todos se van a dedicar a la investigación (...) a lo mejor un porcentaje muy pequeño es el que se va a esa área, sino por el aporte a la construcción de la disciplina (Caso 3, directivo 1).

No tengo el afán de que salga investigando ni que salga sabiendo todo en investigación, entonces tengo una mirada siendo un poquito más realista respecto al tema; creo que lo que tienen que desarrollar son competencias básicas para la investigación, por lo menos entender en qué consiste, aprender a problematizar bien, como en algunas claridades metodológicas respecto a las circunstancias de cada paradigma, lo genérico que le permita hacer además un diseño lo más simple posible (Caso 5, docente 3).

Yo espero que ellos demuestren en este espacio que tienen los conocimientos adquiridos en investigación, todo lo que implica y no solamente los conocimientos técnicos, sino que también el conocimiento de saber ser, no solamente del saber hacer, sino del saber ser (...). Entonces, me interesa que los estudiantes demuestren saber hacer algo, saber hacer un planteamiento del problema, un marco teórico, etc. Pero también que demuestren el saber ser en investigación (caso 4, directivo 1).

Al relevar competencias transversales de investigación social, emergen con fuerza dos ámbitos para su desarrollo en los cursos de metodología de la investigación: rigurosidad metodológica y la escritura académica.

La rigurosidad metodológica es señalada, en los casos 1, 2, 4, y 6, como un mínimo para la formación a nivel de pregrado, donde se espera que las y los estudiantes conozcan una estructura, puedan problematizar, desarrollar técnicas y análisis, y generar reportes escritos sobre los resultados. De acuerdo con su experiencia, una docente plantea:

Yo tengo la convicción que la formación de pregrado en investigación en el caso de Trabajo Social, debería estar orientada a la formación de capacidades investigativas, pero no a formar investigadores en pregrado (...) los estudiantes de pregrado están recién aproximándose a la búsqueda del conocimiento, al aprendizaje de ciertas técnicas; entonces creo que en pregrado uno tiene que despertar la inquietud, la indagación, la rigurosidad metodológica, el sentido de la reflexión permanente y de la construcción de conocimiento (Caso 1, docente 1).

Para que esto sea posible, el entregar herramientas para que las y los estudiantes puedan generar problematizar antecedentes para la construcción de objetos de estudio se constituye como un elemento principal para el desarrollo de su propia creatividad investigativa.

En esta línea, otro docente relata que su experiencia ha sido fomentar que las y los estudiantes se hagan preguntas sobre los temas que desean trabajar, más que darles respuestas; específicamente, cuando inician la construcción de diseño de investigación y los estudiantes les comentan que “no me sale el problema”, como si este preexistiera al mismo diseño. El docente se refiere a que su estrategia pedagógica principal es:

Recurrir a la lógica de la interrogante, ofrecer preguntas antes que respuestas. Cómo lo hago, más bien, “cómo cree que hay que hacerlo”, o sea, porque primero no hay una forma de hacerlo, es lo primero que yo intento dejar claro. Ahí viene la vinculación con lo que yo creo que es la mayor dificultad, la primacía de un pensamiento unidimensional, como un pensamiento único. En el fondo que es como ya, la gente muchas veces hace la asociación entre desnaturalizar es algo necesario, cómo desnaturalizar y creen que hay una lógica unitaria en el fondo (Caso 3, docente 2).

A propósito de la cita anterior, generar argumentos y plantearse preguntas respondería a la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico, ya que el mismo docente plantea la preponderancia del pensamiento unidimensional, que no les permite a las y los estudiantes hacerse otras preguntas.

Desde la perspectiva de los profesores, allí nace la crítica a los manuales de investigación social que no dan cuenta de las prácticas de investigación, ni de los argumentos para la construcción de sus objetos o las decisiones metodológicas, porque estarían entregando una forma de hacer investigación. Sería un peligro apostar a una construcción “acrítica y descontextualizada” de un problema de investigación.

La lógica de una receta para el abordaje de la investigación –y de la intervención social- expresa ese pensamiento unidimensional al existir “una salida”, “una manera” de hacer investigación social, lo cual además tiene un componente normativo. De esta manera, la lógica de la interrogante permitiría la apropiación crítica en la construcción de los objetos de investigación y del proceso investigativo, sin escindir el entramado epistémico-teórico-metodológico (Piovani, 2011). Tal como señala Duarte (2013), el dominio de la pauta cartesiana dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje. Frente a ello un docente plantea que:

Entonces yo creo que tiene que ver mucho con el manejo del profe de la asignatura sobre todo que sea un profe, o sea que tenga experiencia en investigación porque las asignaturas dictadas desde lo teórico es decir desde el manual que dice que esto tiene que hacerse así, (...) en el ejercicio de la investigación práctica, las cosas que plantean los manuales en realidad no tienen mucho sentido, la investigación finalmente creo yo es bastante más desordenada o bastante más anárquica de lo que plantean los manuales, eh, o sea ahí la realidad supera la ficción el manual (Caso 5, docente 1).

Para fortalecer el argumento anterior, se destaca la propuesta de Bourdieu (2014), sobre que la enseñanza del oficio de investigador significa transmitir una práctica de construir un sistema de preguntas, que permitan la construcción de preguntas y objetos de indagación, más que la enseñanza de técnicas y análisis de datos como prácticas vacías. A modo de ejemplo, un docente comenta la libertad de las y las estudiantes para realizar proyectos de investigación, pero más allá de eso, enfatiza en la capacidad crítica reflexiva que pudieran desarrollar:

Yo me sentiría muy bien en términos académicos si el estudiante comprendiese que él es libre de elegir el diseño de investigación que quiera, pero que lo elija acorde a su objetivo,

a sus plazos, al tipo de instrumento que ha elegido, al cómo va a recoger o cómo los está recogiendo al tipo de análisis que está haciendo lo mismo. Entonces eso para mí es positivo, es más positivo que él desarrolle una conciencia a partir de lo que es una postura crítica reflexiva (Caso 2, docente 2).

El segundo ámbito para el desarrollo de competencias y habilidades de investigación es el de la escritura académica. Para un estudiante no es evidente el vínculo entre la escritura académica y la investigación, ante lo cual el rol docente sería propiciar estrategias para su desarrollo (Baquero, 2006).

Como hemos señalado, los cursos de análisis de datos cuantitativos y cualitativos enfatizan la construcción de reportes de investigación que permiten la posibilidad a las y los estudiantes de dar cuenta de sus procesos de investigación. Para ello hacen hincapié en temas de escritura académica, adoptando un lenguaje y un estilo de pensamiento que se denomina “científico”, lo que incluye normas y sistemas de citación. Una directora señala:

Después hay otra cosa muy básica, muy básica, que es aprender a escribir. Es preciso, al callo, párrafos que no son eternos, eso increíblemente hace una diferencia muy sustantiva en el producto que tú entregas (...) Pensando en la formación en investigación, yo creo que nosotros no sacamos nada con enseñarles cuanti, cuali si tú no les enseñas a escribir académicamente a los chiquillos y eso puede ser parte de un módulo de un curso de investigación (Caso 1, directivo 1).

A partir de la experiencia de otro docente que realiza un curso de investigación en primer año y otro en quinto año, reflexiona sobre la cuestión de la escritura en tres términos: primero, las habilidades de escritura responden a contextos y estructuras mayores que la propia aula de clases; segundo, se plantea una cuestión generacional en relación con el uso de las redes sociales; por último, enfatiza acerca de la relevancia de la retroalimentación, de acompañar a las y los estudiantes a fortalecer sus habilidades. En una de sus intervenciones el profesor destaca que:

Sobre la escritura académica también veo que hay dificultades, pero ahí yo creo que son mucho más estructurales; digamos, como mucho más de base (...) porque al final solo se aprende a escribir leyendo, y digamos ejercitando la escritura, pero sobre todo leyendo, para tener un bagaje mayor de lenguaje, para ver cómo se usan las puntuaciones, etc. (Caso 3, docente 2).

Pero si llegan sin comprender sin lo que es leer, tú comprenderás que también llegan escribiendo de cualquier manera y si les cuesta asumir cualquier normativa de escritura, por supuesto también le cuesta asumir las normativas de la escritura científica (Caso 5, docente 1).

Al respecto, Bourdieu y Passeron (2018 [1970]) nos indican que “la lengua universitaria nunca es la lengua materna de alguien, ni siquiera lo es para los hijos de las clases privilegiadas” (p. 147), entonces, el manejo del lenguaje académico expresa relaciones de la distribución desigual del capital lingüístico.

De acuerdo con lo señalado por los docentes, la procedencia de las y los estudiantes es, muchos más que antes, de sectores históricamente excluidos de la educación superior, y su educación secundaria no se caracteriza por haber sido de calidad. Por lo mismo, la escritura académica y de investigación cumple con la movilización de saberes, pero también puede ser un ejercicio de exclusión porque deja en evidencia la diferencia de capitales culturales (Bourdieu, 2014, Bourdieu y Passeron, 2013 [1964]), 2018 [1970]). Una estudiante señala:

El comunicarse a través de la escritura es algo que claro se va desarrollando en la medida que vas leyendo y nutriéndote de vocabulario o si eres bueno para la lectura y leíste toda tu vida y te dedicaste a leer o escribes, pero claro al quien no... Sí, escribir un párrafo puede ser todo un desafío, yo he visto a compañeros y compañeras y me he visto yo de repente bloqueada también (caso 4, estudiante 3).

Los trabajos de Carlino (2004, 2006a, 2006b) dan cuenta de la relevancia de aprender a escribir en la Universidad. A nivel de pregrado y postgrado, una de sus dificultades está en la necesidad

de dar cuenta de un conocimiento novedoso y original a partir de los procesos de investigación. Entonces, ya la competencia de escritura tiene una dificultad en sí misma y se le suman las diferentes trayectorias educativas de las y los estudiantes, quienes pueden contar con aprendizajes diversos al respecto.

Para las docentes del caso 4, la cuestión estructural cobra relevancia porque un grupo importante de sus estudiantes proviene de contextos más precarios, donde la escritura y la lectura no han sido habilidades potenciadas en otros niveles de educación:

Sí, mira, inicialmente a los estudiantes, y lo hemos conversado con las profesoras, ellas observan una dificultad desde lo técnico, pero vinculado a una deficiencia del lenguaje casi que cotidiano (...) O sea, estudiantes que no están entendiendo las preguntas, palabras que no comprenden y que se trabajaron en clase, pero... Y son palabras que tú dices son del día a día (Caso 4, directivo 1).

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes para desarrollar y potenciar la escritura académica serán descritas en profundidad en los siguientes apartados de este capítulo y apuntan, principalmente, a ampliar los repertorios conocidos, hasta ahora, por las y los estudiantes.

Es importante señalar que las competencias anteriormente descritas, responden al contexto universitario a nivel de pregrado en general, y no refiere a competencias específicas para la enseñanza de las metodologías de la investigación en carreras de Trabajo Social.

En complemento con las competencias descritas, fue posible identificar competencias específicas en cada uno de los cursos de la línea de investigación. El análisis de los programas permitió identificar un repertorio amplio de competencias deseables para la formación en investigación.

A continuación se presenta una tabla con las competencias identificadas:

Tipo de curso	Competencias
Investigación social	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar un proyecto de investigación. - Diseñar instrumentos de producción de información. - Articular conceptos, teorías y métodos para el diseño de investigaciones propias del trabajo social.
Metodología de la investigación cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar herramientas metodológicas para el diseño de investigación cuantitativa. - Manejar herramientas para la construcción de técnicas e instrumentos de producción de información (cuestionarios, escalas, etc.).
Análisis de datos cuantitativos	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar y evaluar fenómenos sociales. - Construir hipótesis de investigación social cuantitativa - Operacionalizar instrumentos de investigación. - Interpretar datos cuantitativos. - Realizar un plan de análisis de datos consistente con las aproximaciones teórico-conceptuales referidas a fenómenos sociales.
Metodología de la investigación cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar herramientas teórico-metodológicas para el diseño de proyectos de investigación cualitativa, identificando etapas para su planificación. - Aplicar elementos éticos, criterios de calidad y rigor en investigación cualitativa. - Aplicar técnicas cualitativas de investigación social, siguiendo criterios de validez y calidad.
Análisis de datos cualitativos	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar estrategias de análisis (aproximaciones etnográficas, teoría fundamentada, análisis de contenido, de discurso y narrativo. - Manejar la escritura y comunicación de resultados.

Fuente: Elaboración propia

4.2. Repertorios pedagógicos: Estrategias de enseñanza aprendizaje

Como ya ha sido mencionado, en este estudio se aborda la docencia desde el discurso del aprendizaje centrado en la/el estudiante, reconociendo su protagonismo en la acción pedagógica. Frente a este discurso se ha reconocido la posibilidad de formar en investigación y enseñar metodologías de investigación desde una aproximación artesanal del oficio. Por tanto, se busca responder las siguientes interrogantes: ¿Qué se hace cuando se enseña a investigar? ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje se utilizan? ¿Cuáles son los recursos pedagógicos requeridos? Y ¿cómo es la relación docente-estudiante para la enseñanza del oficio?

Por ello, las estrategias de enseñanza aprendizaje serán comprendidas como mediaciones de carácter relacional, expresadas en recursos didácticos que hacen posible el aprendizaje (Pineda-Villany, Uribe y Díaz, 2007). Para hacer el análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se utilizó como guía el trabajo de Navarrete y Véliz (2018), quienes proponen tres tipos de estrategias: experienciales-prácticas, participativas-reflexivas y expositivas. Es importante señalar que este ejercicio reconoce que las estrategias son complementarias y consideran la naturaleza de cada uno de los cursos que fueron identificados en la línea de metodología de investigación, el contexto de aula y elementos institucionales. Asimismo, están supeditadas a los propósitos de aprendizaje de los cursos y, en particular, a lo que el cuerpo docente piensa sobre la formación en investigación a nivel de pregrado. Por ello no tienen un carácter prescriptivo ni normativo.

En términos generales, los cursos analizados no se dividen entre contenidos teóricos y prácticos, sino que más bien se potencia la idea de clase-taller de metodologías de investigación. Ello facilita un aprendizaje integrado sobre la experiencia de hacer investigación, con el cual los intereses de las y los estudiantes articulan el espacio, en conjunto con las experiencias de investigación de sus profesores.

4.2.1. Estrategias expositivas

Las estrategias agrupadas en esta categoría son aquellas que hacen una revisión teórico-conceptual, principalmente en aula, con énfasis en el uso de la bibliografía de los programas de

curso. Si bien están pensadas desde el protagonismo del docente, se requiere de la participación de las y los estudiantes, para ir desarrollando habilidades cognitivas para el análisis más complejo de los contenidos de clases (Navarrete y Véliz, 2018).

A partir del análisis de los datos, el repertorio de estrategias expositivas es acotado y de uso complementario, según señalan profesores, porque facilitarían la aproximación conceptual de los fundamentos y contenidos sobre investigación social que son complejos de asimilar, como fundamentos epistemológicos y paradigmas. Además, se identifica la clase tipo cátedra como la estrategia más utilizada. Dado su carácter de presentar “un orden” para las y los estudiantes, habitualmente se utiliza en el inicio de las sesiones de los cursos de metodologías. Lo anterior se puede observar en las siguientes citas:

Yo no soy muy proclive a la cátedra, mucho rato de la cátedra expositiva, aunque hay que hacerla porque en el fondo hay conceptos que tienes que entregar, pero de mucho ejemplo en la clase expositiva y, por lo general, combino un módulo expositivo y un módulo más práctico, donde ellos tengan que trabajar, donde ellos tengan que contar (Caso 1, docente 1).

Y de las otras 20 clases yo diría que son como 10 totalmente expositivas, así como la clase típica, así como con el powerpoint, y así como “qué es una hipótesis, hagamos ejemplos de hipótesis, qué está mal en esta hipótesis”, como esa onda. (Caso 1, docente 2).

Al relatar el uso de este tipo de estrategia, algunos docentes señalan que la clase expositiva no es bien vista, porque no respondería a la lógica de enseñar la práctica de investigación. Sin embargo, la justifican al tratarse de contenidos desconocidos para las y los estudiantes y porque permite una primera aproximación que, de otra forma, sería más compleja. En ese sentido, un docente del caso 2 nos relata que la clase donde se abordan elementos teóricos estos son combinados con habilidades prácticas, y ahí observa la oportunidad de utilizar estrategias expositivas:

Hago un par de clases de un tema teórico y todo eso tiene que ser combinado, reforzado con habilidades prácticas. A eso le sumo talleres prácticos en términos de que el alumno, por ejemplo, sepa juntarse en grupo a trabajar, entonces la primera parte de mi sesión yo la dejo para una cuestión teórica donde vemos los contenidos, (...) para mí es muy práctico porque el estudiante llega con las clases impresas, entonces va viendo el powerpoint, va anotando algunas cosas o sencillamente mira o te pregunta con respecto de algo que ya ha revisado. Para mí es una ventaja, te lo digo (Caso 2, docente 2).

Un docente señala que sus clases expositivas son sin el soporte de un powerpoint, porque a partir de los aprendizajes de su propia docencia se dio cuenta de que disminuía la participación de las y los estudiantes en el aula:

Yo al principio partía, bueno siempre la clase, la diseñé para que fuera expositiva un primer bloque y el segundo bloque fuera de taller, cuando partí empecé claro, como con un powerpoint y como que no me resultaba mucho, entonces, porque como que los alumnos copian, copian y copian y como que no ponen atención, tampoco participan mucho, sino que están más preocupados de tomar nota del powerpoint. Entonces ahí decidí no hacer más powerpoint. Yo para todas las clases les doy un texto base respecto al tema o la unidad que estamos tratando y la idea es ir generando ahí una conversación en base al texto, principalmente, y a las dudas que vayan teniendo y eso me resultó mucho más interesante, yo creo, para ellos. Lograba captar mucho más la atención (Caso 2, docente 1).

4.2.2. Estrategias experienciales-prácticas

Estas estrategias tienen como denominador común que las y los estudiantes observen, apliquen, practiquen los contenidos. Y también deben favorecer la integración de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, articulándolos con experiencias prácticas del medio laboral y profesional (Navarrete y Véliz, 2018). A partir de estas estrategias experienciales-prácticas, se espera el desarrollo de habilidades comunicacionales (orales y escritas) y de un aprendizaje actitudinal que, en el caso de este estudio, se ve favorecido por los cursos de investigación que se desarrollan en paralelo a instancias de prácticas profesionales.

Las estrategias aquí descritas buscan responder a la consigna “a investigar se aprende haciendo investigación” como elemento transversal de la formación y enseñanza de las metodologías. Y dan cuenta de cómo cada carrera delimitará el nivel de implicancia y participación de las y los estudiantes en estos espacios. Asimismo, se destaca en este conjunto de estrategias el foco reflexivo, en la capacidad de hacer preguntas frente a los temas de interés y reconocer que son interrogantes que se construyen con otros y no individualmente.

Diseño de proyectos de investigación.

En los seis casos de estudio se reconoce que la principal estrategia para que las y los estudiantes observen de primera fuente lo que es hacer investigación, es que ellos mismos puedan diseñar y ejecutar un proyecto de investigación. Esto sucede en los cursos de metodología de la investigación cuantitativa o cualitativa, que consideran formulación del problema, construcción de objetivos y diseño metodológico, y luego, en algunos casos, en los cursos de análisis de datos se realizan trabajo de campo, análisis de datos y reporte de resultados.

Esta estrategia es conocida como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o como Aprendizaje Basado en la Indagación, que tiene por objetivo que los estudiantes desarrollen su aprendizaje a partir de un proceso de investigación, para potenciar habilidades propias de la actividad científica. Además aporta a que los estudiantes tengan una experiencia en contextos auténticos, lo que facilita la reflexión y el aprendizaje profundo (Pastor Durán, Lozano Rubí, Gros Salvat, 2017).

Según las y los docentes, la lógica de proyectos de investigación implica que las y los estudiantes tengan manejo teórico y metodológico, lo cual es desafiante, pero a la vez motivador, porque “ellos harán una investigación”, generalmente es a partir de sus intereses temáticos. Para Biegel y Yoon (2013) a los estudiantes de Trabajo Social se les debe alentar a realizar investigaciones pertinentes, según sus propios intereses y prácticas, pues así el aprendizaje resulta significativo.

Para efectos prácticos, estos proyectos son realizados en grupos pequeños, con la construcción de productos que deben mostrar un avance progresivo de un diseño de investigación. Para Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2010), ABP promueve en los estudiantes “la motivación intrínseca, estimula el aprendizaje colaborativo, permite que los educandos realicen mejoras continuas e incrementales en sus productos” (p. 13). Por ejemplo, una estudiante destaca que a partir de esta estrategia pudo apropiarse de su investigación:

Pasaba que cuando ya llegabas al final del semestre, por ejemplo, y habías hecho tu trabajo, te parabas con tanta seguridad adelante porque era tu trabajo y era una continuidad tan larga, que uno ya ni siquiera necesitaba tener un papel en la mano para saber de qué hablar, porque era algo que habías estado trabajando todo el año, había una confianza distinta (Caso 3, estudiante 2).

Para el caso 1 y 4, cuando los cursos son masivos en números de estudiantes, las y los docentes señalan que es necesario restringir los temas que pueden ser abordados, según la experticia de las y los profesores. Esto responde a una cuestión ética de posibilidad de acompañamiento y de retroalimentar procesos de acuerdo con la propia experiencia investigativa:

A veces, se generan mínimo 15 grupos, o sea serían 15 investigaciones porque los temas los eligen ellos normalmente, entonces no puedo, si los estudiantes eligen los temas que investigan, en los cursos de metodología se produce una imposibilidad de acompañar “de buena manera”, porque los profesores no serían expertos en todos los temas de interés de los estudiantes. Y saben que eso podría ser perjudicial porque no habría manejo teórico-conceptual para el abordaje de los temas (Caso 4, docente 1).

Lo anterior se relaciona con el tamaño de los cursos de metodología, el promedio de alumnos en cada sección de curso es de entre 40 y 60 estudiantes, los que se considera un exceso para poder acompañar los procesos de investigación.

En esta línea, la aplicación de técnicas de producción de información se hace a través de ejercicios simulados; por ejemplo, la realización de encuestas y entrevistas entre pares. En este

sentido, las y los estudiantes del caso 4 plantean que los ejercicios prácticos de “hacer investigación” se reducen a la implementación de técnicas a través de *rol playing*, entrevistas cruzadas entre estudiantes, contestar las encuestas de las y los compañeros. Los estudiantes lo señalan como experiencias simuladas, que nada tienen que ver con lo que “ocurre en verdad”. Un docente describe la relevancia de estas instancias de *rol playing* y otras que permitan a las y los estudiantes vincularse con el ejercicio de hacer entrevistas, no solo para la investigación sino también como una herramienta que pueden utilizar en sus prácticas:

Hicimos ejercicios prácticos de entrevista, nos pusimos en varias situaciones, hicimos juegos de roles respecto de cómo entrevistas, qué podía pasar, cómo entrevistar, que sí, que no, porque igual esas son las habilidades que se entrenan y es súper difícil generar, en tu primera práctica, quizás una entrevista adecuada que te pueda servir para enriquecer tu diagnóstico, etcétera, porque por lo general uno tiene puros monosílabos, si, no, ah, entonces tomamos todas esas experiencias (Caso 2, docente 1).

Las y los docentes de los casos 2,3,5,6 suelen dar mayor libertad para que las y los estudiantes escojan el tema, con el argumento de que hay que investigar temas de interés para que se movilice la práctica investigativa, porque delimitar el tema puede ser perjudicial para que las y los estudiantes se motiven con la investigación social. Por ejemplo:

Darles la libertad de escoger un tema de investigación que los motive e “instale un bichito del gusto por la investigación”. Delimitar temas puede ser perjudicial para que adquieran interés por investigar (Caso, 2, docente 2).

Yo creo que los estudiantes están bien claros, están bien conectados con la realidad social, me llamó la atención eso de que los temas eran muy diversos, muy variados y que respondían al interés personal, pero que tenían mucha conexión con lo que está pasando (...) hay áreas que más les gustan, temas que les llaman más la atención, entonces yo creo que hay que darles la libertad de investigar lo que ellos quieran (Caso 2, docente 1).

Para Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2010), que los estudiantes puedan seleccionar los temas de su interés aumenta su motivación y compromiso con el curso. El hecho de que los temas que escogen los estudiantes responden a los contextos sociales actuales, les permite vincular la investigación con su formación profesional. Los temas que trabajan los estudiantes dan cuenta de su sensibilidad frente los problemas sociales, lo cual debería ser un facilitador para el desarrollo de la capacidad de problematización, de reflexión, de pensamiento crítico (García, 2015). Uno de los docentes plantea que las y los estudiantes de Trabajo Social están conectados con temas sociales contingentes:

A mí me llamó la atención que los estudiantes están como bien conectados con la realidad social y sus intereses. Eso quizás responde a los momentos históricos políticos que estamos viviendo como país, yo siento que no tienen techo (...) yo creo que ellos tienen mucha inquietud y estos ramos quizás también ayudan a canalizar estas inquietudes, porque nos permitió, por ejemplo, conocer las relaciones en los guetos urbanos, cómo se relacionan entre vecinos (Caso 2, docente 2).

En la lógica de aprendizaje basado en proyectos (ABP), surgió como hallazgo la diferencia que hacen las y los estudiantes sobre los cursos de metodología y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. No era objeto de esta investigación describir elementos que coloquen en una oposición paradigmática ambos enfoques. Sin embargo, este elemento determinó la relación entre docente y estudiantes y la motivación por la investigación. Por ejemplo, en los cursos de metodología de la investigación cualitativa y análisis de datos cualitativos hay una continuidad entre el diseño de un proyecto y su implementación, análisis de datos y reporte de resultados. Las y los estudiantes diseñan instrumentos de producción de información y los aplican, con la finalidad de que queden consignados en un informe que recoge todo el proceso realizado, y así se materialice la experiencia de hacer investigación. Al respecto, una estudiante señala:

Favorece, aporta a la experiencia de investigación, aunque sean investigaciones chicas (...) como que en cuali nosotros tuvimos la continuidad; puede ser en investigaciones chicas, y puede no ser la mejor investigación, pero sí tuve la experiencia (...) yo creo que,

si hubiera más refuerzo de lo cuanti, muchos también tomaríamos la opción en la tesis (Caso 3, estudiante 2).

En cambio, en los cursos de metodología de la investigación cuantitativa y análisis de datos cuantitativos, se construyen diseños de proyectos, pero luego se trabaja con datos producidos por terceros y no necesariamente integran los temas de interés del estudiantado. O bien, se diseñan instrumentos, pero estos no son aplicados por ellos mismos, ya que el énfasis está en el trabajo con fuentes secundarias. Por ejemplo, con base de datos públicos.

Las y los estudiantes señalan que en estos cursos habría un quiebre en el aprendizaje basado en proyectos, porque se concentrarían en el uso y manejo de técnicas de producción y análisis cuantitativo y uso de *software*:

No hicimos ningún tipo de informe de investigación, nos enseñaron el SPSS y bien, pero lo aprendimos a usar en el minuto, pero no de cómo llevo a cabo una investigación desde ahí o cómo aplico la herramienta (Caso 3, estudiante 1).

Lo que le interesaba a la profe, supongo, era que supiéramos aplicar la estadística descriptiva a cualquier caso que se pueda presentar (Caso 1, estudiante 1).

En los seis casos no ocurre igual, pero uno de los discursos que se construyen tiene que ver con la diferencia en la práctica investigativa, con cuán cerca o lejos están de vivir una experiencia de investigación social. Mattioni, Antón y Grannovsky (2016) reconocen que el diseño de proyectos y el trabajo que se hace en el aula de clases son fundamentales para que las y los estudiantes puedan desarrollar una lectura crítica sobre la investigación social.

Vínculo con instituciones sociales a través de la metodología de Aprendizaje Servicio

Las y los docentes de los casos 1 y 6 señalan la relevancia de que las y los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos y aprendizajes, a través de alianzas con instituciones sociales que requieren de algún apoyo en la producción de información o para responder a demandas concentradas en el diseño y aplicación de técnicas como la encuesta o la planificación de un

catastro. El uso de esta metodología es conocido como Aprendizaje Servicio (A+S), y en el campo específico de la investigación en Trabajo Social, Shanoon, Wooksoo y Adjoa (2012) plantean que el vínculo con instituciones “reales” permite que las y los estudiantes observen y vivan con claridad una investigación basada en la comunidad, lo cual favorece la conexión entre la investigación y la intervención, lo que le otorga mayor sentido a su formación.

MacIntyre y Paul (2013) plantean que utilizar la metodología de aprendizaje-servicio potencia y promueve la capacidad de pensamiento crítico y de reflexión. Conectar a las universidades con comunidades se ha considerado como metodología apropiada para reducir la distancia que observan los estudiantes entre la investigación y la intervención social, ya que se observa con claridad la relación entre investigación e intervención, pues reconocen el aporte que realizan a una comunidad específica como expresión de los valores de la profesión (*ethos* profesional). En las siguientes citas se observa cómo se establece el vínculo con una institución, cómo las y los participantes se enfrentan a situaciones reales de la práctica investigativa, observando el sentido que tiene la investigación en estos contextos:

El año pasado hicimos una pega difícil, hicimos el diagnóstico de la percepción de seguridad comunal, entonces teníamos que aplicar una encuesta a todos los miembros de esos comités. Fue terrible, pero fue terrible como una investigación real, porque en el fondo teníamos los teléfonos de las personas y había que contactarlas e ir a su casa a aplicarles una encuesta. Ya esto fue súper estresante para los estudiantes, porque encontraban que la gente los podía atender solo después de las 8 de la noche, y bueno así es en la vida real, la gente trabaja, tiene que llegar a su casa y después de eso les puedes hacer una encuesta, o solo los fines de semana. (...) Entonces cuando yo recibí la evaluación docente en general valoraban mucho lo que habían aprendido, y se daban cuenta de lo difícil que era una investigación real, y también ellos de verdad sentían que habían hecho un aporte (Caso1, docente 2).

Yo me desempeño como encargada de investigación en una fundación y tengo hartos vínculos, hago salidas a terreno, para que las y los estudiantes aporten de manera concreta a un producto que se esté trabajando a partir del convenio que tenemos con la Fundación.

Por ejemplo, los chiquillos han ido a hacer catastros, han levantado propuestas para investigación; por ejemplo, cuando tuve el curso de análisis ellos analizaban entrevistas que tenían un fin, que era aportar al trabajo de otro, y eso los chiquillos lo valoran mucho, porque el que hagan el ejercicio no solamente para que el profesor los evalúe sino que el ejercicio tenga después una incidencia importante, en otro producto, para ellos es súper valioso (Caso 6, docente 2).

Experiencias de escritura y divulgación

En el apartado anterior se mencionó como competencia transversal la escritura académica, y, considerando que la divulgación de la investigación social se hace principalmente en formato escrito, las y los profesores destacan la relevancia de su práctica. Por eso, la escritura sistemática a través de informes o reportes de resultados es fundamental y requiere ser acompañada y retroalimentada. En varias asignaturas se utiliza la revisión de artículos para que las y los estudiantes se familiaricen con la escritura científica y académica leyendo cómo otros han hecho investigación. Asimismo, en algunos casos, la escritura de artículos científicos permite que las y los estudiantes conozcan otros formatos de escritura y puedan reconocerse en ella, y comprendan que es posible escribir de acuerdo con ciertas convenciones académicas:

Una de las estrategias era buscar artículos de trabajadores sociales que tienen que ver con eso, y sobre todo al final de cualitativa, que fue la investigación que más logramos avanzar (...) pero en cuali logramos hasta las conclusiones; el informe final en que ellos tuvieron que entregar lo trabajado en forma de artículo, eso también es como una estrategia porque me interesaba que, más que este formato tradicional, conocieran también que es posible y cómo es un formato artículo (Caso 2, docente 1).

Lo que yo he visto en metodología, que a mí me gusta mucho, con el *paper*, es que los chiquillos, por ejemplo, ya si les va bien en la evaluación, se atreven a buscar un nicho de publicación (Caso 6, docente 3).

Hoy en día en mi curso leyeron 20 *paper*, porque he privilegiado evaluar la lectura de *paper* por sobre la de manuales, ya que me he dado cuenta de que al final yo les pedía “hagamos un *paper*”, y me dicen “cómo voy a saber hacer un *paper* si nunca he leído uno”, como de qué se trata este artefacto que me están pidiendo (...) Yo creo que la lectura de artículos de investigación y el desarrollo de investigación es central (Caso 1, docente 2).

En el caso 4 se utiliza un repertorio amplio de estrategias que permitan fortalecer la escritura y los espacios de divulgación de resultados; por ejemplo, la elaboración de póster, fichas bibliográficas, revisión de tesis, presentación de ponencias en seminarios y relación con los estudiantes de postgrado de la misma unidad académica. Una docente señala:

De hecho, lo otro que se ha generado en esa asignatura tiene que ver con la realización de póster, que los mismos estudiantes hacen, pero que de tesis ya han hecho, ya sea en el postgrado, algunos estudiantes, o bien del mismo pregrado, pero no ellos mismos, o sea no ellos. Revisan tesis que tenemos acá en biblioteca y ellos realizan los pósteres científicos un poco también para hacerlos practicar al respecto (Caso 4, docente 1).

La revisión de tesis de pregrado posibilita a las y los estudiantes observar diferentes aproximaciones para la construcción de un objeto y redactar una problematización, u otros elementos del proceso, pero también permite aprender de productos de investigación que fueron realizados por pares, lo cual incentiva hacer la investigación como algo posible.

La escritura de reportes de investigación, o de artículos como estrategia para conocer el oficio de hacer investigación, desencadena una serie de interrogantes, como, por ejemplo: si la o el docente exige la competencia de escritura ¿cómo se enseña? ¿Cómo se acompaña? ¿Qué tipo de escritura enseñamos? ¿Tenemos las estrategias para enseñar a escribir? (Baquero, 2006).

Uso de *software* de análisis

Una de las estrategias que se utilizan para transmitir el oficio investigativo es el uso de *software* de análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Los *software* más usados son SPSS, Atlas. ti y Nvivo. El uso de estas herramientas tiene por objetivo que los estudiantes puedan poner en prácticas sus aprendizajes. Se reconoce que los procedimientos de los programas pueden ser estandarizados; entonces, es necesario que las y los estudiantes conozcan su funcionamiento, pero que también sean capaces interpretar los datos que de ellos emergen. Es decir, no se potencia un uso instrumental de los *software*, sino que es parte de una estrategia de análisis de datos, que responde a una pregunta de investigación. Al respecto se menciona:

Todos los ramos vienen acompañados de aprender el uso del *software*, que es una herramienta que, insisto, comparándolo con mi proceso de formación ni existía, o si existía nunca me enteré, porque no fue algo que lo trabajáramos en clases. En las horas de taller los alumnos están en el laboratorio de computación y aprenden análisis en SPSS. El procedimiento se va desarrollando de inmediato, en análisis cualitativo también, acá trabajan con el Nvivo, entonces los alumnos por lo menos saben que existe un *software* y una noción básica de ese *software* (Caso 6, docente 2).

Les doy mucho taller para trabajar con datos, y por lo general los informes no son, las salidas o los *output* de resultados, sino que son las salidas pero interpretadas, es decir, con la interpretación que generalmente responde una pregunta, donde además les pido que busquen un par de artículos que les permitan entender un poquito más por qué fueron esos resultados, y qué sugerencias harían para la intervención. Es decir, generalmente sigo esa lógica (Caso 1, docente 1).

Logramos, por ejemplo, que los alumnos pudieran aplicar, bueno por lo general una entrevista, lo pudieran codificar en Atlas. ti que la idea mía era que pudieran conocer un *software* de análisis, porque por lo general, esa es mi sensación, llegan a tesis y no reconocen los *software*. Entonces, la intención fue que ellos pudieran conocer sobre todo el Atlas. ti, que se pudieran familiarizar con el tema y generar este proceso de codificación, y a partir de eso también analizar los datos (Caso 2, docente 1).

Con respecto al uso de *software* específicos, estudiantes del caso 1 señalan que una cosa es el uso para “quienes se dedican a la academia”, pero qué pasa con un centro de práctica que no tiene licencias, que es lo que habitualmente ocurre en las instituciones. Plantean que habría que potenciar el uso de herramientas de acceso liberado de pago o masivas como Excel, de modo que lo aprendido pueda emplearse posteriormente en su ejercicio profesional. Esta es una reflexión atinente para pensar una formación en investigación que no se reduzca a la carrera académica, sino que también provea a las y los estudiantes de herramientas para leer y usar resultados de indagaciones, analizando los datos que las mismas instituciones sociales generan a partir de la intervención que realizan. Por ejemplo, una egresada señala:

Una cosa son los *softwares* específicos para quienes se desarrollan en la academia (tanto cuanti como cuali) pero en los centros de práctica o las instituciones no se cuenta con esas herramientas, así que se podría potenciar Excel. Y esto, ligado, porque tampoco es la tecnología porque sí; lo importante es aprender a codificar, aprender la lógica (Caso 1, egresada 1).

Yo no sé si me centraría tanto en los *software*, porque siento que son para gente que se va a dedicar muy desde la academia e igual uno tiene que y probablemente llegue a mi centro de práctica, o a trabajar, y no voy a tener SPSS, pero sí creo que hay que saber manejar muy bien como Excel, en eso estoy de acuerdo porque siento que es como lo universal, y aunque uno no se dedique a la academia, vas a tener que trabajar en Excel probablemente (Caso 1, estudiante 3).

Estas últimas dos citas, dan cuenta del interés de las y los estudiantes por aprender competencias de investigación, siempre que tengan directa relación con el ejercicio de la profesión, porque se reconocen profesional y disciplinariamente desde el campo de la intervención y no desde una inserción futura en el mundo académico.

4.2.3. Estrategias participativas-reflexivas

El despliegue de estas estrategias responde al desarrollo de argumentos, posiciones y reflexiones sobre el contenido del curso. Principalmente se desarrollan en instancias grupales, potenciando el desarrollo de habilidades de pensamiento complejos, tales como: análisis, comprensión, reflexión, argumentación y análisis crítico (Navarrete y Véliz, 2018). Esto significa generar estrategias problematizadoras para el desarrollo del pensamiento crítico (García, 2015).

Espacios de reflexividad investigativa

Estos espacios refieren instancias grupales en los cursos de análisis que favorecen la comprensión crítica de los contenidos y de la experiencia que las y los estudiantes tuvieron en el marco del trabajo de campo y análisis de los datos. Se potencia el aprendizaje colaborativo, a través del reconocimiento de la experiencia entre pares, lo que facilita una identificación con las tareas del oficio investigativo, las que son posibles de realizar aun siendo estudiantes de pregrado. Los docentes lo describen como:

Me he dado cuenta de que es muy importante para los estudiantes de Trabajo Social, es como conversar de su experiencia investigativa, es como “a mí me pasó que yo fui y la señora me dijo tal cosa, y yo sentí esto”.

En el espacio de los estudiantes de trabajo social es importante, es importante decir “a mí me pasó esto, yo sentí esto, tuve esta experiencia”. Ese espacio, por algún motivo que todavía no he logrado dilucidar, es muy importante para ellos, y también creo que si uno quiere hacer una estrategia de aprendizaje que en último término les haga sentido, uno tiene que darle espacio (Caso 1, docente 2).

También el hecho de enfrentarte a situaciones inesperadas, no sé, que alguien se ponga a llorar, qué haces en esos momentos o qué herramientas tienes para poder... no sé, tienes que contener, tienes que dejar ahí la pregunta, tienes que avanzar... yo creo que eso se da mediante la experiencia y por lo menos en cuali pudimos experimentar todas esas cosas (Caso 2, estudiante 1).

También se enfatiza que, en estos espacios tipo taller, se potencia el desarrollo del pensamiento crítico, porque “proporcionan una oportunidad para que los estudiantes expresen sus pensamientos, expectativas emociones se cuestionen y den sus visiones del mundo. Esto les brinda la oportunidad de reflexionar acerca de lo expresado por los otros compañeros, produciéndose una resonancia interior que es causada por los demás con sus esquemas de pensamiento y acción” (García, 2015, s/p).

En complemento de lo dicho anteriormente, se destacan ejercicios de trabajo grupal para el análisis crítico de artículos y textos. Ver cómo otros hacen investigación es una estrategia para que las y los estudiantes le encuentren sentido a la investigación. También se construyen fichas de lectura que las y los estudiantes reconozcan en los textos reflexiones del quehacer investigativo, que logren identificar habilidades u otros elementos propios de la práctica investigativa. Estos elementos se articulan con las estrategias experienciales-prácticas de escritura y divulgación. Algunos docentes señalan:

Ese curso yo lo llevo un poco más a lo real, y lo real para mí es que, claro, si tú haces una investigación cuantitativa vas a terminar usando SPSS, entonces hay que explicar harto, digamos el contenido de competencia del *software*, pero lo más importante para mí es que lean un *paper* en donde se les señalen los intervalos de confianza, de cómo se comportó la muestra. Entonces, yo hago harta relación a ese curso. También les doy, más que el ejercicio de manuales y que calculen el número y estemos dos horas sacando ejercicios, que lean investigación en donde se hayan ocupado las cosas que vamos utilizando. Y, obviamente, otra parte que ellos conozcan y sepan entender ese *paper*, a partir de que ellos también son capaces de darles interpretación a los datos que ellos trabajan (Caso 6, docente 3).

Y hay otras que se van mezclando como ejercicios muy pequeñitos, como cosas chicas que les llevo para leer, o reflexiones, y les hago preguntas y ellos las discuten y después vamos en el fondo mitad expositivo, mitad conversado (...) En el fondo los estudiantes

leen, y entonces podemos profundizar más en las clases, pero a mí me gustaría hacer clases con menos contenido en que pudiéramos hacer mayor aplicación (Caso 1, docente 2).

Estos repertorios que promueven la reflexividad no son frecuentes en la formación en general. Por eso se rescata el valor de contar con estos espacios para aprender sobre el oficio investigativo y que se potencia por este tipo de estrategias, como para que las y los estudiantes se “inicien” y aproximen a la práctica de investigación. Piovani y Muñiz Terra (2018) dan cuenta de la necesidad de “reflexividad como análisis crítico de los caminos (métodos) que usamos en las ciencias sociales para producir y validar conocimiento (...) La reflexividad (metodológica) que proponemos apunta a favorecer un análisis del proceso de investigación que ponga en evidencia su no linealidad, así como la inevitable presencia de los conocimientos personales y tácitos” (2018, p. 48).

Hacer visible el pensamiento: Método Harvard

Si bien el método de Harvard, también conocido como Pensamiento Visible, fue mencionado en un solo caso, resulta relevante su análisis porque permite observar, en lógica de proceso, cómo los estudiantes van incorporando los contenidos de los cursos de metodología y los ponen en acción en los trabajos finales de investigación para la obtención del grado. Esta es una estrategia que potencia el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa de los estudiantes.

El uso de esta estrategia se justifica porque los estudiantes pueden observarse a sí mismos y reconocer los argumentos con los cuales construyen el problema de investigación, lo que hace visibles sus supuestos de la temática de interés y las formas que tienen de razonar al respecto. Tishman y Palmer (2005) plantean que “la visualización del pensamiento se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de un individuo o grupo, revelan las ideas en desarrollo de los y las estudiantes conforme piensan sobre un asunto, problema o tema” (p.2).

Se presentará en extenso la cita de un docente del caso 3, quien describe la estrategia arriba mencionada, para que las y los estudiantes puedan exponerse y argumentar sobre sus proyectos de investigación:

La forma que he buscado es que discutamos las cosas más principales de ellos, exponiéndolo con todos, es una metodología que aprendí en el doctorado, que es como exponerse un poco a uno mismo, es la única forma que avancen (...). Entonces las asesorías son grupales, donde por ejemplo expones al alumno frente a todos tus compañeros en relación con tu pregunta de investigación u objetivo de investigación. Sirve bastante cuando tú, sobre todo, provocas a los alumnos a que pregunten y por qué esto, entonces el alumno se ve frente así mismo, como: “Ah en realidad tienes razón, no está tan bien”. Lo mismo que uno le hace en las preguntas, los alumnos también se dan cuenta de algunas cosas, entonces eso permite que haga una reflexión mucho más profunda en relación con su pregunta de investigación, o con el marco teórico que está usando, o con la estrategia metodológica que está utilizando. (...) El método Harvard le dicen, que después yo supe que era eso, el método Harvard en términos de producción de conocimiento en tesis, en investigaciones, es como un grupo, listo esta es mi investigación, y ahí vienen las preguntas, las lluvias, la... o sea yo lo viví en experiencia propia, en un doctorado te descuartizan, pero en pregrado no ocurre eso, no está todavía eso, como decirlo ese orgullo de investigador, no sé (Caso 3, docente 1).

La siguiente cita corresponde a una estudiante del caso 3, que muestra una estrategia de aprendizaje similar basada en la exposición de sus trabajos y en el diálogo entre pares. Con ello, la estudiante instala la dimensión relacional que se produce:

Yo voy a contar la experiencia que tuvimos con los docentes como las relaciones, en cuali teníamos esa instancia de poder sentarnos entre compañeros, y de partida por ejemplo hacíamos como un focus ya, hablábamos entre todos ya nos conocíamos, teníamos confianza como que todo se daba con harta naturalidad; y después siempre se daba la instancia de “ya, qué te pasó con esto”, entonces “no, me di cuenta que, no sé, fallé en esto”, ya listo, entonces uno empezaba a hacer el ejercicio como podía resolver esto para después. (Caso 3, estudiante 2).

El carácter reflexivo de esta estrategia responde a la oportunidad de ir trabajando la idea y problema de investigación, junto a otros. Según lo señalado por los docentes, cuando los estudiantes inician sus diseños de investigación y comienzan a pensar en sus objetos/problemas de investigación, algunos lo hacen de manera intuitiva, por lo que deben potenciar sus habilidades para problematizar y para generar de preguntas para la construcción de argumentos.

Dichos elementos fueron revisados en el primer apartado de este capítulo, y se conectan con este tipo estrategia porque el método de Harvard o pensamiento visible (Capdevielle, 2003 en Perkins 2017) facilita la generación de tres tipos de preguntas para aprender a conectar conocimientos y profundizarlos: primero, *las preguntas exploratorias*, para saber cómo o desde qué lugar estarían viendo el tema de investigación, por ejemplo, ¿Por qué ese objeto? ¿Qué elementos llamaron su atención? Segundo, *preguntas de conexión*: ¿Qué elementos caracterizan el contexto de ese objeto/tema de interés? ¿Qué te gustaría saber de ese contexto y hoy desconoces? ¿Creen que en otro contexto el objeto pudiese significar otra cosa? Y tercero, *preguntas de conclusión*: ¿Qué elementos crees que le “faltan o sobran” al objeto para representar su tema de investigación? ¿Qué tipo de categorías conceptuales utilizarían, entonces, para describir el objeto?

Se espera que, con estas preguntas, el trabajo de procesamiento activo del pensamiento sea visible para el estudiante que expone su trabajo, pero también para el grupo curso que puede identificar aprendizajes para su propio proceso (Tishman y Palmer, 2005).

Retroalimentación o *Feedback* como práctica docente

Esta estrategia participativa-reflexiva es transversal a los seis casos y no sería una práctica docente exclusiva de algún curso de metodología. La retroalimentación es una estrategia que donde se reconoce que el aprendizaje se encuentra mediado entre el trabajo del docente y el del estudiante. Por eso, comprenderla requiere ir más allá de los comentarios que un docente pueda hacer sobre los trabajos escritos por los estudiantes. Más bien significa buscar otras -y mejores- maneras de que un estudiante pueda entender la idea que se desea transmitir en el marco de un curso (Boud y Molloy, 2015).

A su vez, esta estrategia es reconocida como una buena práctica docente no solo en los indicadores formales de evaluación de la calidad docente, sino también por los propios entrevistados porque expresan una valoración positiva de la docente que acompaña, que corrige y que guía en cómo mejorar un trabajo. Al respecto, algunos estudiantes señalan:

La retroalimentación es fundamental, sobre todo cuando uno está aprendiendo cómo hacer, que te estén guiando y que no por eso te lo hagan, porque igual hay un trabajo gigante antes y después, pero que te estén retroalimentando constantemente es algo muy positivo, y no sé, yo creo que en general la educación debería ser así (Caso 1, estudiante 2).

Se valora el profesor que explica, ejemplifica, sugiere, el que no encuentra todo malo, que siempre trata de ver algo positivo. Yo lo valoro porque no todo está tan malo, pero un profesor que me diga que está todo malo, ¿cómo no hay nada nuevo? Algo debe haber (Caso 3, estudiante 2).

Una estudiante del caso 2 señala la relevancia de aprender incluso de lo que se ha hecho mal; cuando uno cuenta con un espacio de retroalimentación puede ver y hacer conscientes esos errores, y mejorar para una próxima instancia de evaluación:

De esos resultados malos uno aprendía, después, cómo hacer ese análisis y ese trabajo como más retrospectivo, y pensar en lo que hiciste mal te ayuda caleta para los próximos trabajos, también el aprender a escribir más allá de escribir bonito, escribir con contenido; de escribir, de hacer análisis, de saber qué tipo de análisis estás haciendo y no estar mezclando todo, de ordenar la información. Yo creo que eso es lo principal (Caso 2, estudiante 1).

En relación con las citas anteriores, esta estrategia se constituye como un soporte fundamental para el aprendizaje y como una oportunidad de ir transmitiendo el oficio de hacer investigación. Es un espacio formativo concreto donde un profesor puede plantear lo que espera del proceso, pero también de lo que no y ajusta expectativas de los productos que se les solicita a los

estudiantes, cuestión fundamental porque en general los estudiantes destinan una cantidad considerable de tiempo este tipo de cursos (Boud y Molloy, 2015).

Para estudiantes de los casos 1 y 3, al no contar con una buena retroalimentación sienten que los deja en una situación desventajosa, porque creen que no tuvieron en sus cursos de metodología profesores que los acompañaran. Están conscientes de que podrían haber mejorado en varias cosas, pero eso lo supieron después, cuando llegaron a último año de carrera, de ahí esa sensación de estar en desventaja por no tener otras “habilidades o destrezas en comparación a otros compañeros” (Caso 1, estudiante 3). Un ejemplo de ello sería el caso cuando los estudiantes hacen entrevistas, las transcriben, pero no son retroalimentados; su actitud como entrevistadores, comentan la calidad del material o cómo abordaron elementos no planificados: “te enseñan en la teoría que ocurren, no solo sirve saber los tipos de entrevistas y elegir una y aplicarla sin saber si está bien” (Caso 3, estudiante 1).

Cada una de las estrategias aquí presentadas (expositivas, experienciales-prácticas, participativas-reflexivas) da cuenta de diferentes formas de aprender sobre investigación, y permiten entrelazar la enseñanza de las metodologías y el oficio investigativo. Una de las preguntas que se esperaba responder es: ¿cómo era posible transmitir el oficio en los cursos de metodologías de investigación a nivel de pregrado? En este estudio se ha podido identificar repertorios diversos para que las y los estudiantes tengan una primera aproximación, desarrollando competencias mínimas que potencien el protagonismo estudiantil en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los vinculen con las tareas propias del oficio investigativo, y que esto no implique instrumentalizar la enseñanza, sino más bien comprender que cada una de estas estrategias responde a un proceso mayor de aprendizaje, que en los seis casos refiere al diseño de proyectos de investigación.

4.3. La experiencia investigativa de realización de tesis como trabajo final de titulación

El trabajo final de titulación es un requisito para el término del proceso de formación en Trabajo Social, pero aquí se analizará como la primera experiencia de las y los estudiantes haciendo investigación social. Este apartado considera la descripción de los cursos que acompañan la

construcción de la tesis, la autopercepción de las y los estudiantes sobre sus habilidades en investigación, el acompañamiento docente y las habilidades sociales profesionales que se despliegan en este proceso.

Para realizar el análisis de los discursos, se consideró la propuesta de Papili (2016, 2018), quien se pregunta: “¿Cuál sería el punto de encuentro entre el maestro, lógica artesanal, con los docentes y guías de investigación?”, considerando a la base que las aulas universitarias son como el taller del artesano, como espacio de producción y construcción de saberes y aprendizajes. Y como planteamos en el apartado anterior: “¿Cómo recrear o crear las condiciones propias de un taller como un espacio productivo en las aulas?” (Papili, 2016, p.5).

4.3.1. Curso de seminario de tesis o talleres de integración

Este tipo de espacios corresponde a los cursos finales para la obtención del grado académico de licenciatura en Trabajo Social y título profesional, los cuales tienen un primer momento, equivalente a un semestre académico, para que las y los estudiantes diseñen proyectos de investigación que respondan a fenómenos sociales y/o campos de intervención del Trabajo Social. En algunos casos se encuentran articulados con los cursos de supervisión de prácticas profesionales. En esta descripción se juega una apuesta por potenciar espacios de investigación, que respondan a los intereses de los estudiantes, y que permitan una motivación permanente durante el proceso para apropiarse de su primera experiencia de investigación, porque se crean entornos de aprendizaje auténticos, tal como lo vimos anteriormente.

A modo de caracterización general, los trabajos finales de investigación serían la experiencia “más real y concreta” donde las y los estudiantes integran los contenidos y aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación. Particularmente, cinco casos tienen dentro de sus requisitos de titulación la realización de una tesis, y un caso solicita un trabajo final de integración, intervención e investigación social.

Para los seis casos, los trabajos finales están asociados a dos asignaturas ubicadas al final de la malla curricular (seminarios de títulos o talleres de integración). El primer curso tiene como objetivo central que las y los estudiantes diseñen un proyecto de investigación, y en el segundo realizan trabajo de campo, análisis de datos y escritura del informe final. Estos cursos de finalización se ubican entre el octavo y décimo semestre de la carrera.

Los propósitos de aprendizaje de estos cursos son que las y los estudiantes:

- Logren diseñar proyectos de investigación social correspondientes al campo de intervención del Trabajo Social, que se encuentren debidamente fundamentados y justificados teórica y metodológicamente.
- Apliquen conocimientos, habilidades, y destrezas en materia de investigación social.
- Utilicen códigos éticos de la investigación social y desarrollen habilidades de escritura académica según estándares de trabajos científicos.

En los casos 1 y 3 se promueve procesos de investigación que se realizan individualmente apoyados por docentes que ejercen el rol de guías o tutores. Es una cantidad fija de profesores, entre tres y cuatro, que deben acompañar al total de estudiantes que llegan a quinto año, que en promedio son entre 35 y 40 estudiantes.

En los casos 2, 4, 5 y 6 son procesos de investigación en pequeños grupos que están conformados entre dos y cinco estudiantes, quienes deben solicitar y “postular” para trabajar con algún docente de la planta académica de la carrera. Pueden ser solicitudes para ingresar a algún proyecto de investigación en desarrollo, o bien, por interés de la línea temática que desarrolla algún profesor. En estos casos, la distribución es entre tres y cuatro grupos de estudiantes por profesor.

En función de esta caracterización es relevante analizar dos elementos claves: el trabajo con grupos pequeños y la dirección o guías de tesis, teniendo presente que las aulas universitarias son los talleres de oficio del artesano (Papili, 2016, 2018).

Los cursos que acompañan la realización de los trabajos finales de investigación se realizan en pequeños grupos supervisados por un docente, lo cual genera un ambiente de aprendizaje que favorece la comunicación entre pares. Son instancias propicias y seguras para “exponerse”, y animan a los estudiantes a una participación permanente, porque pueden hablar y reflexionar en confianza, cuestión que en cursos grandes no es posible (Exley y Dennick, 2009). Es fundamental para estudiantes que se encuentran finalizando su carrera, que saben que, además de cumplir con requisitos para titularse, confluyen las expectativas personales por el inicio del cierre de un proceso de formación universitaria, y por ello desean colocar todos sus esfuerzos y horas para que sean buenos trabajos (Boud y Molloy, 2015).

Las instancias formales de acompañamiento se caracterizan por ser una sesión semanal, durante los primeros meses, y luego cada profesor acuerda un plan de trabajo con las y los estudiantes para cumplir con los tiempos académicos y productos solicitados. En cinco de los seis casos analizados el tiempo máximo son dos semestres académicos, dado que la aprobación del trabajo de investigación está asociada a la aprobación de cursos específicos. Por el contrario, en el caso 2 es posible solicitar extensión de plazo de máximo un año. Este punto es relevante porque los tiempos de la investigación social no necesariamente los mismos que en un calendario académico, lo cual genera tensión y dificultad para el aprendizaje del oficio. Una egresada del caso 2 sitúa su experiencia de tesis, primero, en los tiempos que indica la carrera para su realización, que limitan los repertorios metodológicos posibles. Segundo, reconoce un disfrute de esa experiencia investigativa a pesar de que fuera un requisito de titulación:

Me preocupé de disfrutarla, pero nos propusimos terminarla en un año, entonces no nos tomamos tanto tiempo, como que fuimos muy estructuradas, “ya, tenemos un mes para recoger datos, un mes para analizar, un mes para...”, porque entendemos que es como en el marco de la formación, es para ya terminarla, cumplir con lo que teníamos que cumplir y como en mi caso me gusta la investigación, quizás hacer investigación en otro contexto pero en este contexto encontraba un poco difícil hacer una investigación al modo de... porque yo hubiese hecho mi tesis con metodologías participativas, no sé, quizás con teoría

fundamentada, entonces hubiese sido otro el enfoque, pero fue más que nada para sacarla (Caso 2, egresada 2).

4.3.2. Autopercepción sobre habilidades en investigación

La experiencia de realizar un trabajo de investigación final, como una tesis, genera expectativas y presenta desafíos que les facilitan a las y los estudiantes poner en acción sus aprendizajes previos. En este sentido, su autopercepción sobre si serán capaces de cumplir con la tarea y si habrán aprendido lo suficiente, son cuestiones que emergen con fuerza en las entrevistas analizadas.

Según lo expresado por las y los estudiantes de Trabajo Social, su interés inicial de ingreso a la carrera generalmente no es para proyectar una carrera investigativa, sino que más bien ingresan para formarse en intervención social. Pero la experiencia de realizar una investigación cambia esta percepción inicial, porque al poner en práctica sus aprendizajes comienzan a otorgarle sentido a su formación en los cursos de metodologías de investigación, donde adquirieron y desarrollaron habilidades propias del ejercicio investigativo. Al respecto, una egresada del caso 4 recuerda:

Hasta que empezamos a pensar la tesis de pregrado, nunca miré la investigación y el Trabajo Social como los miro ahora. El sentir era, que se trataba de una cuestión aparte y que esos ramos eran para quienes querían dedicarse a “eso”, que en general eran pocos, a la mayoría nos gustaban otras cosas. La forma en que se miraba los cursos de investigación, y otras asignaturas, era separada. No fue una formación pensando en la disciplina con la investigación dentro (Caso 4, egresada 1).

Otra profesora de cursos de metodología reflexiona sobre su propio proceso de tesis y observa los alcances y productos que realizan hoy las y los estudiantes. Agrega que no siempre hay un interés por la investigación como campo de desarrollo profesional, sino que la realización de la tesis se instrumentaliza para cumplir con un requisito para finalizar estudios:

Yo creo que al principio es un ejercicio, creo que así se entiende desde el pregrado. Comprende que el estudiante no va a captar todo, porque no es fácil hacer una investigación. Entonces mi investigación de pregrado era bastante básica, tratando de aplicar cada uno de los contenidos, pero con hartas falencias metodológicas, o sea si ahora la vuelvo a mirar hay muchas cosas que no se hicieron tan bien, pero fue un ejercicio importante (...) yo creo que una tesis de pregrado, bueno, como te dije, es un ejercicio para el estudiante, que tiene que ser algo simple, exploratorio, descriptivo, para que pueda ser de calidad dentro de ese ámbito, y me parece que en estos momentos no tiene el alcance que debiese tener, pero sí creo que la verdad es que ellos lo ven como un ejercicio y como algo *pa'* cumplir muchas veces, entonces no se difunde mucho (Caso 4, egresada 2).

Considerando estos elementos de contexto, en los seis casos de estudio tienen al menos cinco cursos de metodologías de investigación social, que permiten a las y los estudiantes aproximarse al oficio de hacer investigación. Sin embargo, estudiantes y egresadas/os reconocen sentirse inseguros de sus habilidades para responder al desafío académico de realización del trabajo final de investigación, que describen como una experiencia que atemoriza. Esto se expresa en las siguientes citas:

Así como ahora una analiza *pa'* atrás, en el momento yo creo que la decisión de hacerlo en pareja fue igual por un poquito de miedo y no confiar en mí misma (...) pero también estaba con el temor de atreverme sola, entonces la hice con una amiga y partimos súper bien (Caso 2, egresada 1).

Llego tranquila e insegura, con la sensación de empezar de nuevo, a propósito de revisar los contenidos de los cursos de investigación para recordar (Caso 6, estudiante 2).

Es un desafío que en general nos atemorizaba, pero pensábamos cómo hacerlo más fácil y más corto [la tesis] (Caso 4, egresada 1).

En este mismo sentido, el proceso de finalización de estudio genera tal presión, que las y los estudiantes se cuestionan sus capacidades y competencias, pero a pesar de ello saben que durante

su trayectoria formativa han desarrollado los conocimientos, herramientas y habilidades para el cumplimiento del desafío de hacer una investigación. Allí es donde el docente tiene el rol primordial de ofrecer confianza a sus estudiantes para llevar a cabo la tarea y que los guíe de tal forma que, como estudiante, se reconozca en el proceso de investigación. Wisker, Expley, Antoniou, Ridley plantean que “el objetivo último en la dirección de trabajos es conseguir un proyecto terminado y, al mismo tiempo, unos estudiantes autónomos, capacitados para llevar a cabo tareas y desarrollar unos procedimientos por sí mismos, conscientes de las competencias que ya tienen y de las que continúan adquiriendo” (2012, p.24). Respecto a este tema algunos estudiantes lo expresan como:

No sé, yo respecto a la tesis y a todo lo que se viene es como una sensación de “¿seré capaz de?”. Yo sé que tengo el sustento teórico, con las dos profes porque son súper secas, pero claro, en el momento de poner en práctica todo *po'*, de lo que te hablan todos en la U, cuando te hablan de la Universidad cuando eras más chico, es la tesis siempre, entonces ahora llegaste a esa instancia, aquí te vas a probar tú si realmente, si eres capaz de. Yo creo que todos los que estamos acá somos capaces, pero estamos con cierto temor porque como que nos falta no sé así como voy a hacer esto, pero yo creo que sobre la marcha vamos a ir encontrando la manera de (Caso 4, estudiante 1).

La formación en investigación yo siento que fue buena. Cuando llegué a hacer la tesis, si bien me sentía perdida, me sentía confiada, sabía que iba a poder escribir, sabía que ya había practicado mucho escribir durante todos estos años, investigar. Sabía más o menos cual era el procedimiento que iba a seguir; no me sentía perdida, no llegué a la tesis como qué es esto, o sea en términos del proceso no sabía lo que era, pero más o menos me podía ubicar mejor. Siento que, si dan las herramientas para seguir, hablando de cuali en todo caso, como de investigación cuali sí, yo siento que están las herramientas y se trabaja constantemente (Caso 3, estudiante 2).

Otro elemento que juega en desventaja para las y los estudiantes según las entrevistas realizadas es la inseguridad que presentan para la realización del trabajo final de titulación y lo expresan como una sensación “de llegar en blanco”, como una especie de negación o bloqueo de sus

habilidades y aprendizajes desarrollados durante su formación. La situación descrita requiere, por parte de las y los docentes, explicar y ajustar las expectativas que las y los estudiantes tienen, pero también las que tienen como profesores. Cuando esto sucede las estrategias participativas-reflexivas como el método de Harvard al hacer visible el pensamiento, podría colaborar en revertir esa sensación, porque un estudiante puede cambiar esa percepción, de a poco se van apropiando de sus procesos de investigación y confían en la calidad de los productos que entregan para su evaluación. Una estudiante lo caracteriza como:

A mí me pasa que llegué a 5° como en blanco. Yo en marzo de 5° lo asumí en blanco. Como... pensar una tesis ¿Cómo *miércale* empiezo una tesis? No *cacho* cómo. Y después de estar trabajando en eso, lo entretenido también es que la tesis te pertenece desde el primer momento, uno se puede como ir apropiando del ejercicio de hacer una tesis o de investigar y ahí te vas dando cuenta que *sipo*, hay mucho, mucho de lo que tu viste antes, hay cosas que te *acordai* y *deci* "esto lo vi, lo vi, lo vi, lo leí en alguna parte". Después uno se pone a buscar y está, está el texto. Al menos eso fue lo que me pasó a mí, que fui recordando cosas que me fueron súper útiles (Caso 3, egresada 2).

Como decíamos, los cursos de metodología adquieren un sentido cuando los estudiantes son capaces de hacer las conexiones entre lo que vieron en los cursos de metodología y lo que deben hacer para comenzar a pensar sus tesis. Es en ese momento de su trayectoria formativa cuando reconocen esos cursos como soportes claves para transitar por esta experiencia investigativa. Por ejemplo, un estudiante señala que fue fundamental que en su curso de metodología de investigación cualitativa haya ejercitado la realización de entrevistas, porque en ese momento, por la retroalimentación de su docente, pudo observar sus errores, los cuales tuvo presente en el momento de pensar las entrevistas de su tesis:

A mí igual, es que o sea yo recordaba todo el rato, así como cuando hacía las entrevistas de cuali, así como no sé, el mismo hecho de si la persona está respondiendo algo, así como quedarme callada, como no interrumpir nada, dejar que hable y cuando termina, así como preguntar, yo creo que... y no sólo en cuali, otros ramos en los que preguntábamos

también uno va adquiriendo esa experiencia y vas aprendiendo de los errores que ibas cometiendo (Caso 3, estudiantes 2).

Sumando a lo anterior, la transmisión del oficio no solo se da en el momento de una retroalimentación directa sobre el trabajo que realizan las y los estudiantes o cuando se relatan experiencias de investigación de los docentes, sino también cuando se transmite la trastienda de las decisiones de un investigador (Sautu, 1999, 2005; Wainerman, 2001). Por ejemplo, cuáles fueron las dudas que emergieron en el proceso, cómo se resolvieron, entre otras preguntas que tienen las y los docentes en tanto investigadores. En la siguiente cita, una estudiante identifica el momento donde la necesidad de flexibilizar sus decisiones le provocó angustia y frustración, pero se dio cuenta que era algo que ocurre habitualmente en el oficio investigativo:

A mí me pasa que en verdad estoy con todas las herramientas que me entregaron en todos esos cursos, las estoy aplicando ahora; yo estoy haciendo algo muy cuali, y al principio igual estaba muy frustrada, la investigación es muy frustrante porque como que no avanzas, como que te envuelves en muchas cosas, como que quieres abarcarlo todo pero, en verdad, tienes que achicarlo (...), pero me pasó que en una reunión con todos los académicos me di cuenta que los mismos problemas que tenía yo, ellos también los tenían. (...) siento que, en el fondo, aunque siga teniendo más herramientas, aunque siga haciendo postgrados, aunque siga estudiando más, voy a tener siempre problemas entonces como que de por sí tengo que confiar en lo que me entregó la Escuela (Caso 1, estudiante 1).

4.3.3. Acompañamiento docente

El acompañamiento docente ha emergido como categoría de análisis en los apartados anteriores, pero en esta sección adquiere mayor importancia por el proceso de finalización de carrera. Tal como vimos, la presión y las inseguridades de las y los estudiantes tiene que ver más bien con el reconocimiento de sus propias habilidades y de rescatar los aprendizajes a lo largo de su formación. Por ello, las y los estudiantes le otorgan una relevancia fundamental al acompañamiento de sus profesores en este proceso.

A pesar de la relevancia señalada, cuando se les preguntó a estudiantes y egresados cómo se iniciaba el proceso de acompañamiento, un elemento que emergió transversalmente en los seis casos fue el relacionado con el momento de “elegir” un guía de tesis, pues piensan en un perfil de docente más asociado con sus habilidades positivas para vincularse con las y los estudiantes que por su experiencia de investigación. Por ejemplo, destacan profesores que generen confianza, que no establezcan una relación de superioridad y que tengan un trato comprensivo con su proceso de formación. Dos estudiantes señalan:

Y también tener la confianza, ojalá que sea una profe conocida y que tenga la confianza y que pueda como, eh, no sé, no conversar de todo pero poder preguntarle abiertamente de todo, no tener miedo de que traten mal, que te respondan mal. Eso no me gustaría (Caso 3, estudiante 1).

Espero que el guía tenga experiencia en el tema, que sea confiable y que uno le haga una pregunta, y quizás a lo mejor a uno se le ha olvidado y que no te rete: “pero ¡cómo, si lo vimos!”, o que no te diga frente a una pregunta que haga, así como “esto es básico”, y uno siente que está haciendo el ridículo (Caso 4, estudiante 2).

Ahora lo que señalan las y los estudiantes no se aleja a la propia imagen que los docentes proyectan al momento de hablar del ejercicio de su docencia. Un profesor reconoce que este tipo de actitudes están presentes en el mundo académico, de la cual se distancia y señala:

Es importante que el estudiante en ningún caso se sienta menospreciado ni menoscabado. Yo trato, en ese sentido, de ser un orientador, un facilitador. Más que colocarme en la tarima del doctor, del experto, no, me ubico en un lugar más empático. Ese esquema rígido ya se rompe y eso hace que el estudiante se sienta un poco más cómodo en términos de cómo se aproxima a sus propias investigaciones (Caso 2, docente 2).

Esta caracterización sobre lo esperable de un docente guía de tesis tiene directa relación con el punto anterior sobre la autopercepción del estudiantado estudiantes sobre sus habilidades investigativas, por lo que requieren reafirmar sus habilidades. Boud y Molloy (2015) plantean

que eliminar el vocabulario sentencioso le facilita al estudiante observar sus errores e identificar las mejoras que requieren sus productos, porque las y los estudiantes están en disposición de recibir toda retroalimentación que les pueda ser útil en su proceso, pero “si la información se expresa en términos de juicio o en términos de un ‘vocabulario concluyente’ que no deja espacio para replica, entonces será más difícil que el alumnado la procese y la use para modificar lo que hace” (Boud y Molloy, 2015, p.18).

Es así como la caracterización de los docentes guías rescata elementos positivos, como la motivación que se refleja en el espacio de aprendizaje y le permite a una estudiante reconocer sus habilidades investigativas que pensó que no tenía:

Que un *profe* te motive creo que es lo más importante. Ahí uno se da cuenta que tiene otras habilidades y puede ir desarrollando otros procesos reflexivos, que yo pensaba en mi caso que no tenía o que tal vez no me interesaba conocer hasta ese momento. Creo que fue importante tener un *profe* motivante (Caso 3, egresada 5).

A propósito de lo último, generar espacios de acompañamiento que fomenten el respeto mutuo, considerando las diferencias sobre las necesidades de las y los estudiantes, son elementos fundamentales para un entorno de aprendizaje significativo, que potencie el intercambio entre pares, donde los docentes motiven a las y los estudiantes y que reconozcan sus fortalezas, son considerados como elementos prioritarios para el proceso de formación (Wisker, et al, 2012). Por eso estudiantes y egresados plantean la necesidad de un acompañamiento que otorgue seguridad sobre el proceso, que sea exigente, pero en el que, a su vez, los profesores sean sutiles con sus retroalimentaciones y respetuosos con sus procesos de investigación:

Yo creo que ese es un elemento igual clave, el acompañamiento constante de alguien te va dando un poquito de seguridad y también de nuevas herramientas, nuevos instrumentos. Entonces eso si es lo primordial, porque hay compañeros, por ejemplo, que, no sé, los han dejado botados los profes guía, o sea en el sentido de que quizás no son tan rigurosos ni de “chiquillos, cómo van”, “chiquillos, mándenme el avance” (Caso 2, egresada 1).

Sentirse segura con la confianza del profesor, como de ir explicándole en qué vas en tu proceso. En mi caso al principio no sabía nada, después sentía que sabía mucho y no sé, ahí la profesora me iba bajando las revoluciones un poco y al final me dieron muchas ganas de centrarme solo en la tesis, ya no quería hacer la práctica y quería de verdad investigar porque fue muy motivante el proceso (Caso 3, egresada 5).

Si bien estudiantes y egresadas/os enfatizan su relevancia, no se puede desconocer que la trayectoria de formación del propio docente juega un rol fundamental en la relación con el estudiantado. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que despliegan los docentes son resultado de construcciones que cada docente hace a partir de su experiencia previa como estudiante (Harland, 2017). Por ejemplo, una egresada plantea cómo fue su experiencia con su guía de tesis y lo utiliza como un modelo para su propio ejercicio docente:

[En la carrera] Mi profesora era rigurosa y exigente y en base a lo que ella me enseñó, yo soy igual con mis alumnos, súper estricta. Con mi equipo de tesis los consejos que yo doy son calcados a lo que me dijo mi profe guía, las argumentaciones, las aclaraciones. Mi profe guía fue súper dedicada conmigo (Caso 6, egresada 3).

Sobre este ámbito, un profesor cuenta sobre su trabajo de guía de tesis, reconociendo elementos de su propia experiencia como estudiante para vincularse con los procesos de las y los estudiantes:

Yo por lo menos he tratado de ser un guía de tesis súper presente. Me pueden escribir las veces que quieran, no tengo problema con eso, porque cuando uno está en esa lo que más necesita es que el guía no se le pierda. Entonces trato de no pecar de aquello y estar lo más presente posible y aclarar todas las dudas. Les doy de leer también, mucha tarea. Entonces yo me atrevería a decir que la primera fase es súper acompañada, súper guiada, súper dirigida en algunos casos, en algunos aspectos, pero empoderándolos en todo momento porque las decisiones las toman ellos, o sea yo les voy mostrando las rutas y ellos van un poco decidiendo (Caso 6, docente 1).

Por último, es relevante mencionar cómo las y los estudiantes significan este proceso de investigación que les permite desplegar sus aprendizajes, su creatividad y, sobre todo, su autonomía. Si bien comienzan los procesos con inseguridad, a medida que avanzan van adquiriendo la confianza necesaria para poder justificar cada una de sus decisiones, lo que les permite sentir que sus tesis les pertenecen.

Un egresado rescata el acompañamiento personalizado por su docente, en complemento con la libertad en la toma de decisiones para realizar un proceso de investigación:

‘Pero hazlo, toma tú las decisiones, no estés pendiente de lo que diga yo, de mi aprobación, no. Toma tú las decisiones’. Yo creo que eso es lo que más valoro del proceso de seminario (...). Fue mucha libertad, muy “hazlo como puedas, como quieras”. Así que eso es lo que más valoro, ese tipo de acompañamiento, súper personalizado en el fondo (Caso 3, egresado 1).

Desarrollar un proceso autónomo se relaciona con la capacidad creativa que reconocen las y los estudiantes sobre sus propios procesos. Junto con ello, las habilidades comunicacionales que adquieren las valoran como aprendizajes que trascienden al proceso mismo de tesis. Shanoon, Wooksoo y Adjoa (2012) trabajan la idea de que la enseñanza de la investigación permite potenciar habilidades profesionales y personales como el liderazgo y el desarrollo personal. Algunas egresadas mencionan:

De repente te ves obligada a hacerlo porque *estai* sola, no tienes otro, el profe que te acompaña, pero nadie más que te pueda ayudar a hacer la tesis. Y yo creo que el tema también de generar cierta autonomía porque en el fondo vas a hacer las entrevistas sola (Caso 6, egresada 1).

Yo como que me empapé de Seminario, como que logré extraer todo lo que yo quería. Me ayudó mucho para generar mayor confianza algo tan simple como hablar frente a otras personas. Yo siento que en quinto año, sobre todo en seminario, aprendí muchas

habilidades interpersonales. Por otro lado, también, la creatividad la desarrollé en mi máximo, tanto en intervención como en investigación. Como les decía antes, mi metodología de investigación fue muy distinta a lo que fue mi entrevista en profundidad, por ejemplo (Caso 2, egresada 1).

Otras habilidades que las y los estudiantes identifican son aquellas que permiten un manejo comunicacional más claro. Mencionan que es crucial y transversal saber cómo trabajar habilidades tales como presentaciones en público, manejo de grupo y del trabajo de entrevista

Claro que sí, eso que dice mi compañero igual es importante, esas habilidades blandas, porque las formas en las que nos comunicamos, el cómo generamos las preguntas, claro, somos capaces de redactar, hacer preguntas abiertas y sabemos que eso se va a hacer un poco más dinámico, pero el cómo abordamos a la otra persona creo que son cosas que las adquiere cada uno, porque no están incorporadas en ninguna parte de la malla o los contenidos (Caso 6, estudiante 2).

4.4. Síntesis discursiva ¿Cuáles son los discursos que se disputan?

En este capítulo se presentan los resultados para dar cuenta de los discursos que se construyen sobre la enseñanza de las metodologías de investigación. Existe una suerte de consenso en que la enseñanza de las metodologías y la formación en investigación refieren un **discurso sobre la enseñanza de un oficio**, de la práctica de hacer investigación, y por eso se enfatiza en la consigna “enseñar se aprende investigando”, potenciando habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, donde sea posible comprender la trama compleja entre elementos teóricos, epistemológicos, metodológicos y técnicos. Sin embargo, las diferentes posiciones que se construyen a partir de este discurso se tensionan con la idea de “lugar” que ocupa cada estudiante en este proceso; por ejemplo, el lugar del estudiante en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y procesos de investigación.

Este discurso se articula a partir de un sujeto **docente-investigador** que da cuenta de su propia experiencia investigativa para dar cuenta de los contenidos centrales de cada curso. La cuestión es que, si un docente que enseña en los cursos de investigación no hace investigación como

parte sus responsabilidades académicas, estaría enseñando “la teoría y no el oficio”. En las entrevistas realizadas a las y los docentes se describe que no “basta con pasar contenidos” y que estos solo tendrán sentido si se enseñan a partir del oficio de hacer investigación, anclados o vinculados con prácticas de investigación concretas investigación, distanciándose de una enseñanza de manual. La tensión se observa cuando una de las referencias bibliográficas más utilizadas en los seis casos de estudio es el manual de Hernández, Fernández, y Baptista (2010) *Metodología de la investigación*. Dicho texto, dentro de la comunidad académica, se considera un manual que presenta una serie de elementos para la toma decisiones, pero no da cuenta de prácticas de investigación.

Problematizar la lógica de manual tiene por objetivo disputar el lugar del **discurso tecnocrático** de la enseñanza de las metodologías y formación en investigación, en donde se disocian los elementos teóricos-conceptuales con los metodológicos-procedimentales, que actúan como imperativo ético de cómo se debe hacer investigación respondiendo a un protocolo genérico para su realización. Esto emerge en la reproducción de recetas sobre la investigación, que no dan paso a la reflexión sobre cómo y para qué se enseña.

Independientemente del nivel de formación, el postulado que se configura como verdad para la docencia es la lógica artesanal para comprender el oficio. Que se complementa, a su vez, con el **discurso de reconocimiento** de una docencia universitaria centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes, en donde el o la docente actúa como un facilitador de esos aprendizajes. Esto significa identificar cómo las aproximaciones a la docencia centradas en el profesor a una formación centrada en el aprendizaje generan un tipo de acontecimiento (Foucault, 1969) que invierte la relación saber-poder, porque el sujeto estudiante útil y dócil llega a ser considerado como sujeto estudiante crítico y reflexivo, lo cual actúa como un mecanismo de resistencia a formas tradicionales del ejercicio de la docencia que le consigan un poder absoluto a quien la realiza.

Comprender la investigación desde una lógica artesanal, como un modo de organizar el pensamiento y de interrogación de la realidad, implica distanciarse de aquellos cursos de metodología de la investigación que tengan como principal propósito la aplicación de técnicas

de manera aislada. Ante dicho escenario, una estrategia de enseñanza-aprendizaje central es el aprendizaje basado en proyectos donde las y los estudiantes “viven” la experiencia de diseñar e implementar una investigación.

Sin embargo, hay estudiantes que señalan una tensión al respecto, porque los programas de los cursos ofrecen repertorios metodológicos amplios. Las y los estudiantes del caso 1 señalan que es un elemento complejo porque el programa señala una variedad de repertorios, pero eso a veces no ocurre, porque si el profesor tiene experticia en uno de ellos, eso es lo único que conocen como experiencia de investigación. En la lógica de enseñar sobre el oficio de hacer investigación, resultaría probable que no todos los docentes manejen un amplio abanico metodológico, principalmente porque lo que estarían enseñando es su propia práctica de investigación. Esto es una tensión, sin duda, para conciliar los propósitos de los programas de curso y el ejercicio de la docencia basada en el oficio de investigador/a. Se podría problematizar sobre: ¿Cómo se puede ser profesor de cursos de repertorios metodológicos? ¿Hay que conocer de todo un poco? ¿Deberían existir requisitos para hacer docencia en este ámbito? ¿El ser investigador/a no le permitiría enseñar otros métodos o técnicas?

Una primera tensión que reflejan los discursos mencionados es el cómo se vive esa experiencia y el nivel de involucramiento de las y los estudiantes. Al describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en los cursos de metodología de la investigación, quedan a la vista un **discurso de simulación** y un **discurso de la realización**, lo cual significa la experiencia de modos diferentes.

Los programas de curso y las entrevistas indican la postura de enseñar el oficio de investigación, pero la diferencia está en el rol y el nivel de participación, de implicación de las y los estudiantes para pensar un proceso completo de investigación siendo supervisados por profesores y ayudantes.

El **discurso de simulación** fue nombrado por las y los estudiantes, en la medida en que la aproximación hacia la experiencia investigativa no se determine a partir del diseño e implementación de un proyecto de investigación, sino a través del análisis de experiencias de

investigación de terceros y del docente, que potencia análisis crítico de esas experiencias a partir de los contenidos vistos en los cursos de metodología de la investigación. O bien, se utilizan estrategias que le permitan el diseño de técnicas y aplicación de instrumentos entre pares. Litwin (2008) plantea que “la simulación como estrategia se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional (...) su uso se justifica por las consecuencias que podría acarrear una práctica inexperta en una situación real” (p.102-103). Ello instala la pregunta sobre la pertinencia de los ejercicios que las y los estudiantes realizan en el marco de sus cursos de metodología, pero también la interrogante sobre si es posible aprender el oficio de investigación sin vincularse con experiencias concretas.

Y el **discurso de la realización**, responde a los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de los cuales las y los estudiantes aprenden sobre investigación social construyendo diseños de investigación que son implementados, lo que significa la construcción de objetivos, hipótesis/supuestos, diseño metodológico, trabajo de campo (diseño y aplicación de instrumento) y la escritura de un informe final de resultados. Gandía y Magallanes (2013) rescatan la posibilidad de que los estudiantes tengan experiencias de toma de decisiones metodológicas, “reconociendo que se trata de un aprendizaje de una práctica social compleja institucionalizada en un espacio curricular” (p. 64).

Tal como fue señalado, este discurso permite que las y los estudiantes, supervisados por sus docentes, se aproximen a la práctica investigativa siendo parte de una que ellos mismos han creado, lo que genera motivación por el aprendizaje y disminuye la distancia hacia la investigación social. Mattioni, Antón y Grannovsky (2016) plantean que “la incorporación de vínculos directos con el ambiente en que se investigara –cuando ello sea posible– aumenta sus posibilidades de un aprendizaje significativo para quienes dan sus primeros pasos. Sugiero, a los estudiantes, experimentar que aquel objeto que les moviliza a la acción investigativa les genere también excitación intelectual, deseos y pasión por conocer” (p. 236).

Una segunda tensión del discurso sobre la enseñanza del oficio de investigación se observa en la relación que se construye entre docentes y estudiantes. Un discurso de sujeto docente que

actúa como autoridad, y un discurso de un sujeto docente que motiva e incentiva a las y los estudiantes en el desarrollo de sus procesos de investigación.

El **discurso del docente-autoridad**, que se caracteriza por una trayectoria investigativa más que formativa que actúa como sujeto de autoridad, a partir de su experiencia y su saber que desacredita al estudiante. Esto queda reflejado al describir actitudes observadas por los estudiantes al inicio de sus procesos de tesis respecto de sus docentes: “que no se burle”, “es intimidante”, entre otras. Cuestión que también es observada por docentes al referirse “que ningún estudiante se sienta menospreciado ni menoscabado”. Esto da cuenta de un discurso de poder sobre el conocimiento y el saber (Foucault, 2018 [1976]) que posiciona a las y los docentes de un lugar de enunciación como un lugar de poder.

El **discurso del docente-guía**, que caracteriza al sujeto docente como alguien que motiva los aprendizajes, requiere reconocer a las y los estudiantes como sujetos en formación que pueden aprender de investigación social. La motivación de un/a docente juega un rol fundamental en los cursos de investigación, principalmente porque los estudiantes desconocen los usos y las utilidades que tiene la investigación para la transformación social, para la intervención y para la justicia social, que son señalados como los motivos de ingreso a la carrera.

La motivación de un/a docente puede cambiar la relación que se establece entre los estudiantes, y visibilizar en la enseñanza de las metodologías prácticas investigativas de trabajadores sociales podría generar un interés mayor por estos cursos o por participar de otras instancias que ofrecen las universidades (concursos, proyectos, ayudantías).

Esta relación de carácter motivacional permite la emergencia del **discurso sobre involucramiento y compromiso docente**. Durante la trayectoria formativa el acompañamiento docente y su involucramiento en los procesos de las y los estudiantes es fundamental para potenciar su capacidad reflexiva. Con ello se motiva a que sean las y los estudiantes quienes tomen sus propias decisiones. Sobre la experticia temática de las y los docentes en los cursos de metodología, resulta motivador para las y los estudiantes porque trabajan con los temas que son de su interés, lo cual da sentido a la formación en investigación en las carreras de Trabajo Social.

Por eso es tan relevante que se pueda transmitir pasión por el oficio de investigación, pero también por el oficio docente, y disposición de socializar y democratizar el conocimiento. En palabras de Soto (2016), “hay que enseñar a investigar de manera atractiva, de tal manera que despertemos la pasión de los alumnos hacia la investigación” (p. 172).

En síntesis, en el caso de la formación en investigación se refuerza la idea de un docente-autoridad que se caracteriza por una trayectoria investigativa, como sujeto de autoridad, a partir de su experiencia y su saber, y que potencialmente desacredita al estudiante. Esto queda reflejado al describirse actitudes de los docentes que han sido observadas por el estudiantado; por ejemplo, “que no se burle”, “es intimidante”, “que destaque cosas positivas” entre otras. Esto tiene un efecto negativo en la construcción identitaria del estudiante universitario, que se configura como una identidad desacreditable (Goffman, 2012). Al estudiantado no le resulta fácil reconocer sus propias habilidades y los aprendizajes adquiridos porque este tipo interacciones con docentes les genera presión e inseguridad sobre si serán capaces de llevar a cabo sus procesos de investigación. Tal como señala Scribano (2005):

Las representaciones de los estudiantes sobre la metodología no se entienden sin las representaciones sobre el rol del profesor que enseña haciendo y muy especialmente haciendo de profesor (...) estas representaciones son una visión de un alumno incompleto (...) los estudiantes asocian la Universidad con la superioridad del conocimiento (...) la Universidad construye y es construida por nuestros alumnos desde la superioridad de pertenecer (p. 241).

Por eso la relación docente-estudiante tiene una gran relevancia para la transmisión del oficio investigativo. Por ejemplo, cuando se está desarrollando la tesis de grado para la obtención del título, las y los estudiantes destacan que en el momento de “elegir” un guía piensan en un perfil de docente asociado a habilidades positivas para la relación con estudiantes, y no necesariamente por su experiencia de investigación. Por ejemplo, destacan profesores que generen confianza, que no establezcan una relación de superioridad y que tengan un trato comprensivo con su proceso de formación.

Otro énfasis en la formación en investigación para la transmisión del oficio requiere que un profesor reconozca a las y los estudiantes como sujetos en formación que pueden aprender de investigación social. La motivación de un/a docente juega un rol fundamental en los cursos de investigación, principalmente porque los estudiantes desconocen los usos y las utilidades que tiene la investigación en el campo del Trabajo Social en sus primeros años de estudio. En este caso la interacción pedagógica potencia una identidad reafirmada (Goffman, 2012) sobre las potencialidades del estudiante para conocer y aprender sobre investigación, o como plantea Meo y Dabenigno (2015) se requiere reconocer al estudiantado como estudiantes-investigadores. Pérez (2017) plantea la necesidad de distanciar de la noción que considera a estudiantes en estado de carencia porque se encuentran en formación. Estas aproximaciones facilitan que las y los estudiantes de pregrado se reconozcan en la experiencia de aprendizaje como productores de conocimiento con la capacidad de analizar críticamente otras experiencias de investigación, lo que le da sentido a su formación profesional.

Capítulo V: Los (sin) sentidos de la investigación en Trabajo Social y su relación con la formación profesional

Este capítulo tiene por objetivo presentar los discursos que se construyen y se disputan a partir de los (sin) sentidos de la investigación social para estudiantes de Trabajo Social. Tal como se señaló en el capítulo 2, para caracterizar los discursos de formación en investigación y enseñanza de las metodologías, será necesario revisitar ciertas discusiones que al interior del Trabajo Social se han considerado como “superadas”; por ejemplo, los discursos que se han legitimado sobre la producción académica e investigación científica, sobre la relación entre el mundo académico y de investigación con el mundo de la intervención social de primera línea (Muñoz y Madrigal, 2018), y los aportes de la investigación disciplinar a la transformación social. Estos debates han estado presentes a lo largo de la historia de construcción disciplinar, pero en esta investigación serán analizados con algunas especificidades del caso chileno, donde se ha legitimado el discurso neoliberal, del cual podremos generar nuevas preguntas sobre la investigación y su formación en Trabajo Social.

Tal como señalan los trabajos de De Sena y Grinszpun (2011), Orellana *et al.* (2018), Scribano (2005), Scribano, Gandía y Magallanes (2006), Gandía y Magallanes (2013), para las y los estudiantes la investigación social adquiere sentido cuando logran identificar sus aportes para su formación profesional, más allá de que si hay una proyección de seguir una trayectoria como investigador/a. Por ello, en este capítulo se ahonda en la relevancia que adquiere la investigación social para la transformación social, para el diseño de políticas sociales y su incidencia pública. Los discursos que se construyen y tensionan en el contexto actual de la producción científico-académica, y la necesidad de que esta se relacione con el acontecer social y político.

5.1. La investigación que se enseña y su pertinencia disciplinar

5.1.1. Experiencias y Conocimientos sobre Investigación y Trabajo Social en primer año

En los seis casos de estudio los cursos de la línea de investigación social se ubican desde el primer semestre de formación. Frente a ello, estudiantes y egresadas/os señalan tres elementos

que podrían ser obstaculizadores para su formación en esta área; primero, el imaginario de ingreso a una carrera interventiva y no de investigación; segundo, la idea de investigación social asociada a las ciencias naturales y, tercero, la resistencia a priori a los cursos de metodología cuantitativas y estadística.

Sobre el primer elemento, referido al imaginario del Trabajo Social como una carrera interventiva, las y los estudiantes manifiestan que su ingreso a la Universidad está marcado por un deseo de transformación social, de ser protagonistas de cambios sociales en contextos de desigualdad e injusticia. Por tanto, en primer año no hay una motivación manifiesta por los cursos de metodología, porque al inicio de su formación no observan “el sentido” que esto tiene.

Estudios realizados sobre la enseñanza de la investigación en Trabajo Social a partir de la percepción de las y los estudiantes (Biegel & Yoon, 2013; MacIntyre & Paul, 2013), reportan que al iniciar los cursos de metodología las y los estudiantes presentan poco interés para aprender investigación social, porque no estaría dentro de sus prioridades de formación, ya que tienen dificultades para ver o identificar la relevancia de la investigación para la disciplina y para la intervención social.

Una egresada, y actualmente docente de investigación, plantea:

No todos despiertan el interés por la investigación. Yo siento que dentro de la carrera de Trabajo Social no todos despiertan un interés especial por la investigación. Generalmente, el interés tiene que ver más con la intervención (...) no todos los estudiantes despiertan un interés por la investigación, y porque la naturaleza de nuestra labor es interventiva (Caso 4, egresada 1).

En complemento con lo anterior, desde la experiencia de un docente que hace clases en primer y quinto año en cursos de investigación, él observa que hay una jerarquización de la intervención sobre la investigación por parte de las y los estudiantes y esto podría ser una dificultad para dar sentido a la formación en investigación:

Lo que sí noto es que hay una diferencia en términos de, primero, la importancia que se le asigna a la investigación por parte de los estudiantes, como esta jerarquización que se tiende a establecer entre intervención e investigación; donde tiende a primar la intervención por sobre la investigación, por parte de algunos estudiantes, en términos de valoración disciplinar. Eso yo creo que es como el gran muro contra el que todavía chocamos, que tiene que ver con una cuestión de disposición y de valoración de los y las estudiantes respecto de la investigación en Trabajo Social (Caso 3, docente 2).

Esta disposición y valoración puede vincularse con el debate disciplinar sobre la relación intervención-investigación social, y la crítica a esta última (por sus estándares) y, a su vez, con el hecho de que la investigación no figura como campo posible de intervención profesional. Biegel & Yoon (2013), afirman que comprender la enseñanza de la investigación en Trabajo Social, implica adentrarse a la vez en el rol que ha tenido la investigación en la misma disciplina, lo que posibilitaría que las y los estudiantes tuviera una mirada relacional entre la intervención e investigación social (Rozas, 2001).

El estudio de Farías, Veiga y Elvendrin (2016) acerca de la representación sobre los cursos de metodología y la investigación, indica que las y los estudiantes no asimilan al profesional del trabajo social como investigador ni tampoco reconocen la investigación como campo de intervención profesional, porque observan que la investigación los aleja del “terreno y sus sujetos”.

Un segundo elemento refiere a la noción de investigación social asociada a las ciencias naturales. Estudiantes y egresadas/os señalan que un obstáculo para motivarse con la investigación es que los docentes inician los cursos de metodología asumiendo que las y los estudiantes saben qué es una investigación social y qué tipo de investigación se desarrolla en el ámbito académico universitario. Este supuesto, más que generar motivación por el curso, genera una distancia que podría expresarse en desinterés o resistencia por conocer sobre investigación social. Tal como se expuso en el capítulo anterior, la motivación es esencial para movilizar los aprendizajes y disminuir las brechas para la formación.

Una egresada señala que la motivación es fundamental para desarrollar el interés por la investigación:

A uno le terminan de gustar las cosas cuando tiene un conocimiento básico, pero a mí jamás antes me habían hablado de investigación. Yo no sabía de qué se trataba. ¿Cómo me motivo con la investigación? si no sé nada de investigación, no la vi en el colegio, no es algo que cualquier estudiante pueda estar habituado antes de entrar a la Universidad. Quizás si lo inculcaran en la enseñanza media, básica, algo, por último, llegaría con el interés de aprender algo, pero es tan de repente, tan abrupto (Caso 4, egresada 1).

La motivación se configura como elemento central para el aprendizaje, pero a su vez la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se tensiona cuando se les “exige” a las y los estudiantes conocer sobre investigación social y los profesores “asumen” conocimientos previos en el área. En este sentido, ¿qué es lo que conocen las y los estudiantes sobre investigación social cuando ingresan a la carrera? Conocen una noción de investigación vinculada al método científico y circunscrita al ámbito de las ciencias naturales. Una egresada señala:

Traemos la noción de investigación científica del colegio, del método científico- ciencias naturales (Caso 6, egresada 2).

Al desconocer el campo de investigación de las ciencias sociales y, particularmente, del Trabajo Social, confluyen allí concepciones de investigación que no les son atractivas a las y los estudiantes a partir de sus argumentos para ingresar a la carrera. A partir de su experiencia, un docente lo explica como:

Cuando yo converso con los estudiantes, por ejemplo, si tuvieron alguna experiencia de investigación previa en los colegios, son muy escasos los casos en que responden afirmativamente. La investigación que se enseña en el colegio es la investigación científica de ciencias exactas (...) hay un desfase en el fondo entre lo que estudiantes traen como concepción de lo que es investigar. Ahí viene como una cuestión cuando estudiantes

dicen “yo me metí aquí no pensando en investigar” porque investigar es hacer ciencia, como ciencia en la lógica del método científico, de la bata, el experimento, el laboratorio, del control de las variables, así como que es lo que te enseñan en general como método científico en los colegios (Caso 3, docente 2).

El o la estudiante que ingresa a la Universidad aprende a ser estudiante universitario, donde una parte importante tiene que ver con la dimensión académica propiamente tal; en este caso el ampliar el registro de comprensión de la investigación científica en el campo de las ciencias sociales, incorporando nuevos lenguajes. Gómez (2012) señala que no solo es “un cambio de *habitus*” (estudiante de educación secundaria y educación universitaria) sino que además hace explícito que el ingreso a la Universidad transforma la identidad de las y los jóvenes porque se convierten en estudiantes universitarios. Señala:

Estudiantes han sido desde pequeños pero la universidad, presenta otras normas y supuestos. Este ingreso implicará un pasaje que lo transforma en su identidad, dado que se convierte en estudiante universitario (...) el sujeto deberá apropiarse de formas de significación y de acción específica, propia del modo de hacer universitario como de la especificidad disciplinar de la carrera que cursa (Gómez, 2012, p. 92).

Estos elementos son centrales para quien desarrolla su docencia en los cursos de primer año, al requerir de mayor articulación y flexibilidad entre el área de conocimiento específico, el campo disciplinar y los conocimientos previos de las y los estudiantes (Biggs, 2006). Finalmente es un desafío pedagógico, es una invitación para que las y los estudiantes desnaturalicen y problematicen la noción de investigación en la cual han sido formados, y esto exige una aproximación donde el docente no es la verdad absoluta, como lo señalan apuestas tradicionales de la enseñanza, sino que sean facilitadores de los aprendizajes (Scribano, 2005, Morandi, 2014).

Un tercer y último elemento es la actitud de resistencia a priori a las metodologías cuantitativas y estadística, por estar asociadas al mundo de las matemáticas. Este punto emerge con fuerza a

partir de la experiencia escolar negativa de las y los estudiantes, en relación con su autopercepción de habilidades en el área y la relación que establecieron con sus docentes durante la enseñanza secundaria.

Complementando la idea de ingresar a una carrera interventiva, las y los estudiantes, señalan que lo asociado “a números” genera una disposición negativa de su parte, porque no observarían qué utilidad tendría el manejo de estos conocimientos para la intervención y la transformación social, que se configuran como sus motivaciones para estudiar Trabajo Social. Una egresada describe que:

Esta no es un área tan amigable con los que no nos gustan los números y nos gustan más las letras. Era el ramo que con los compañeros tomábamos con más miedo: “Oh, viene investigación”. En general no nos iba tan bien, nos costó mucho tiempo tomar el ritmo (Caso 6, egresada 1).

Una docente lo describe como un miedo “terrorífico”:

A mí siempre me llamó la atención porque hacía cursos de Metodología Cuantitativa a alumnos de Trabajo Social, y siempre me llamaba la atención este como miedo terrorífico a los números (...) hay un rechazo, una predisposición negativa de los estudiantes de ciencias sociales, en general, (...) a las matemáticas o a cualquier cosa que parezca números (Caso 1, docente 1).

Una tercera cita refiere que, frente a este contexto, los cursos de la línea de metodologías cuantitativa y estadística eran vistos desde una lógica instrumental para cumplir con el requisito de aprobarlos:

Porque al final como que todos sentíamos que era otro idioma, todos lo veían como que todos lo veían como un ramo de matemáticas que teníamos que pasarlo y listo se va a acabar, como que no va a haber continuidad, listo. Entonces se pasa y chao (Caso 3, estudiante 2).

Esta actitud de resistencia *a priori* a las metodologías cuantitativas y a estadística se justificaría porque las y los estudiantes no se “reconocerían capaces para aprender”. MacIntyre y Paul (2013) y Postlethwait (2012) señalan que la ansiedad que producen los cursos de investigación se encuentra asociada a las habilidades que las y los estudiantes perciben de sí mismos en el ámbito de la estadística y las matemáticas. Entonces, si alguno de ellos ha tenido una experiencia escolar negativa o relaciones con docentes que no potencian el desarrollo de esas habilidades, se profundizan las desigualdades estructurales e institucionales. Con ello se construye un sujeto estudiante con una identidad deteriorada y desacreditable (Goffman, 2012). Frases como “no tengo cabeza para”, “el curso daba miedo”, actúan como representaciones de lo posible y que podrían desincentivar el potencial interés de las y los estudiantes por la investigación social. Las siguientes citas dan cuenta de lo anterior:

Haciendo clases de método cuanti, siempre estaba a la base este temor, y yo recuerdo que había alumnas de esa universidad que decían “es que yo no tengo cabeza para las matemáticas”, y yo decía cómo y cuál sería una cabeza para las matemáticas, “no, es que mi profesor me decía que yo no tenía cabeza”, súper violento en términos de tú ser persona, te fijas, y eso venía anclado desde muy chiquitito (Caso 1, docente 1).

Pero donde se evidencia harto el tema de la reticencia hacia los números es en el curso de estadística. De hecho, al inicio todos manifiestan su experiencia anterior (escolar) y principalmente yo diría que a lo que se le teme es más bien a manifestar las falencias estructurales que tiene el sistema educacional, o sea yo creo que no es que ellos le tengan miedo de por sí a los números, sino que más bien aquí se refleja todo lo que no lograron incorporar en la Media (Caso 5, docente 2).

Ahora bien, el reconocimiento de las trayectorias formativas tiene un papel principal en la enseñanza universitaria, pero hay otros elementos que justificaría esta resistencia de las y los estudiantes. Por ejemplo, el hecho de que no conocen experiencias de investigación, de sus profesores o terceros, en investigación cuantitativa. Reconocen que sus docentes les presentan experiencias de investigación, pero principalmente de investigaciones cualitativas, entonces se les dificulta la apropiación del sentido disciplinar y de su formación profesional en este ámbito.

Un docente señala la responsabilidad que tienen de hacer distintos tipos de vinculaciones con la investigación para que las y los estudiantes amplíen sus registros de experiencias:

Es una hipótesis que los estudiantes tienen poco acceso o poco conocimiento de investigaciones cuantitativas en Trabajo Social. Como que hay poco. Por ejemplo, nosotros los hacemos leer, estoy pensando en el mismo curso que hago, leen textos cualitativos. Entonces, quizás, estamos dando poca cuenta, aquí nadie practica mucho, hasta donde yo sé, el tema de la investigación cuantitativa. Yo creo que ese es el foco, probablemente lo cuantitativo tendría un peso distinto si se mostrara el trabajo, ¿me entiendes? Entonces, ahí también quizás tenemos un sesgo en que presentamos investigaciones cualitativas, nos remitimos a las investigaciones cualitativas, hacemos leer textos basados en investigaciones cualitativas, y quizás también eso desincentiva o tiende a generar la imagen de que lo cualitativo es más afín al Trabajo Social (Caso 2, docente 2).

En complemento, una docente plantea que es parte de la responsabilidad de quienes realizan clases en primer año presentar a las y los estudiantes la relevancia que tiene la investigación en la disciplina, cuestión que les permitirá “encontrar” el sentido de los cursos de metodología en su formación profesional. Ella señala:

Creo que haría un mayor énfasis, que desde primer año (...) se comenzara a instalar en igualdad de relevancia el tema de la investigación y de la intervención, como parte de un todo (...). No creo que el alumno parta, comience la clase de investigación y diga sí esto es súper importante para Trabajo Social. Yo creo que no, porque en el imaginario todavía está el vincular el Trabajo Social al hacer. Entonces, desde ahí se debe entender que la investigación y la generación de conocimientos también son importantes, o que van de la mano. Creo que ese es un proceso que tiene que *intencionar* el docente dentro del aula (Caso 6, docente 2).

Con ello se instala un desafío para la docencia, porque hay que revertir los imaginarios sobre investigación en lógica analítica inferencial, las metodologías cuantitativas, sus alcances y las

habilidades que las y los estudiantes pueden desarrollar. Es decir, que son capaces de aprender sobre algo a pesar de que, en primera instancia, le produzca rechazo, pero para que eso ocurra se necesitan estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la participación activa del estudiantado y potenciar relaciones entre docentes y estudiantes que sean de reconocimiento y no de poder, en el sentido de no profundizar distancia entre los actores. Añaños, Cantora y Habichayn (2014) plantean que para lidiar con el “desinterés a priori” de las y los estudiantes por los cursos de metodología resulta fundamental evitar las prácticas eruditas que los alejan de la idea de transformación social y de la investigación como un camino posible para ellos. Por ejemplo, una docente señala que “una vez abordada” esta resistencia le es posible identificar y potenciar habilidades que las y los estudiantes no creían tener:

Entonces a mí lo que me pasa es que en estadística descubro a gente que se encanta con los números, gente que responde a ciertas competencias que la mayoría cree no tener, porque le empieza a ir bien, empiezan a entender, etc., como que se empiezan a amigar con los números, y gente que efectivamente entra en un proceso de frustración porque no lo logra entender (Caso 5, docente 3).

Sumado a lo anterior, vuelve a emerger con fuerza la idea de que el estudiantado pueda “otorgar” sentido a los cursos de metodología, a partir de la identificación de los aportes que se pueden generar a partir de esos aprendizajes. Una estudiante señala que en principio no comprendía por qué tenía que estudiar estadística en Trabajo Social, pero cuando entendió el uso que podía darle para la intervención social tuvo una disposición diferente, aun sabiendo que no eran contenidos fáciles de incorporar:

Estadística no me gustaba, no soy muy numérica, pero era entretenido, era un desafío estar ahí, porque todos tienen la idea que “si estudias trabajo social no *sabí* de matemáticas, pero estando ahí *tení* que saber matemática. Uno dice ¿para qué voy a hacer esto si nunca lo voy a ocupar la matemática en mi vida?, si nunca voy a ocupar esa fórmula de estadística en mi vida. Pero saberlo igual es importante, o sea en el momento que tú veas la estadística en la intervención decir “ahh pero esta estadística se logró de esta forma”.

Pero era entretenido, pero era complejo igual de interiorizar, porque uno no está acostumbrado a las matemáticas (Caso 5, egresada 1).

De acuerdo con los elementos presentados, la noción de Trabajo Social como una carrera interventiva, la experiencia escolar sobre investigación científica y la actitud de resistencia *a priori* por las metodologías cuantitativas y la estadística, configuran un escenario especialmente desafiante para la docencia que requiere reconocer las trayectorias formativas de las y los estudiantes. Tal como señala Said (2012), para que pueda darse un aprendizaje significativo por parte de las y los estudiantes, las y los docentes deben conocer a sus estudiantes, reconociendo e incorporando sus conocimientos previos en el área para fomentar el interés por la investigación. De lo contrario, el rechazo se proyectaría durante el proceso formativo.

En docencia universitaria, Knight (2008) plantea la relevancia de conocer a las y los estudiantes y ser explícitos con respecto a la cultura de aprendizaje, porque cada uno ingresa a la Universidad con sus historias de aprendizaje y ha construido un imaginario sobre las reglas del juego universitario. Asumiendo, como decía Gómez (2012), que al ingresar a la Universidad el estudiantado requiere reformular su forma de ser estudiante, para llegar a hacer un estudiante universitario.

5.1.2. ¿Qué tipo de investigación se enseña y quiénes pueden hacer/hablar de investigación social?

Tal como se describió en el primer capítulo, a partir de la dictadura militar (1973-1989) se instaló el neoliberalismo como discurso hegemónico en Chile (Atria, 2014; Harvey, 2007; Huneus, 2000; Gago, 2014). Para el caso de la educación el sistema se caracteriza por tener a la base el principio de la competencia (Hayek, (1982, [1959])), y en el mundo universitario este principio se observa de diferentes maneras. En este punto Ramos (2018) plantea que el sistema de educación en Chile ha construido un dispositivo de gubernamentalidad que ha posibilitado el control de las conductas académicas. En complemento, Fardella, Sisto y Jiménez (2015) exponen que se ha generado un nuevo *ethos* académico, donde no todas las formas de hacer

academia son validadas. Algunos ejemplos serían la estandarización de criterios de evaluación para la realización de investigación científica, el tipo de conocimiento que se considera legítimo y la política de publicaciones de artículos en revistas de alto impacto, lo que genera estándares científicos de carácter disciplinador (Santos-Herceg 2020).

En consecuencia, el propósito de este apartado es la problematización de dichos elementos desde una aproximación crítica del Trabajo Social (Cazzaniga, 2014; Matus, 2018a; Rozas, 2004, 2018) para contextualizar las tensiones y propuestas que desarrollan estudiantes y egresadas/os sobre la investigación que se les enseña y sus potenciales usos en la intervención social. Tal como menciona Foucault, “Crítica es un movimiento por medio del cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad sobre sus efectos del poder y al poder sobre sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la incertidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva” (2018[1978], p.52). En complemento, sostiene Matus (2018a) que comprender el ejercicio de la crítica como espacio de disputa de la hegemonía, tiene especial relevancia en una disciplina académica que promueve el cambio social, por tanto los análisis disciplinares-conceptuales buscan comprender para intervenir en aras de la transformación social (Matus 2018b).

Para el caso de la investigación social, en este contexto se necesita reconocer la encrucijada neoliberal para pensar la transformación social (Muñoz, 2020, 2018a), asumiendo que en Chile las políticas de fomento de la investigación dan cuenta de una racionalidad neoliberal, pero pensar hacer investigación de *otro modo* es una estrategia para resistir, y, en el caso de Trabajo Social, para que no tenga que sacrificar su deseo de transformación social, como plantea Muñoz (2018a).

A partir de lo anterior, en este apartado se discutirá sobre problematizar la idea de investigación, la elite que tiene acceso al conocimiento y los círculos restringidos de divulgación del conocimiento. Ahora bien, esta crítica se contextualiza en la configuración de un Sistema Mundial Académico (SMA) que se expresa en la acumulación de prestigio de investigadores en diversos campos, para responder a los estándares establecidos para la evaluación de las carreras académicas (Beigel y Salantino, 2015). Al respecto, un docente describe:

Una crítica que yo también hago es a los sistemas de evaluación, de acreditación internacional, que se rigen por todos estos grandes acuerdos liberales, provocados por el convenio Polonia, dentro de los cuales la investigación por supuesto que juega un rol importante con todas las acreditaciones que eso implica, de publicaciones, de artículos publicados, de participación en estos proyectos de investigación con financiamiento público (Caso 2, docente 2).

En este contexto universitario, en las actividades académicas posibles la investigación ha adquirido una gran relevancia. Si los criterios de evaluación de desempeño de las y los académicos universitarios tienen que ver con los fondos de investigación que se adjudican, y el número de *papers* que publican en revistas indexadas e índice de citas, se genera un escenario propicio para disminuir un interés por ejercer la docencia (Carli, 2016, Santelices, 2015, Theurillat y Gareca 2015, Sisto 2017). Un docente cuenta la siguiente experiencia:

La mayoría que somos investigadores, no nos gusta hacer clases, porque decimos “yo podría estar investigando en este horario en el que estoy dando clases, en que estoy corrigiendo pruebas” y eso es una tensión difícil. La mayoría de mis amigos que son investigadores no es que odien hacer clases, yo no odio hacer clases, me gusta hacer clases, pero cuando estoy el fin de semana corrigiendo pruebas y tengo una base de datos que me llama, o tengo que ir a hacer unas entrevistas, es como “por qué estoy haciendo esto, y no estoy haciendo lo otro”. Ahí hay una tensión, yo creo que es difícil encontrar la combinación perfecta (Caso 1, docente 2).

Aquí se expresa una tensión que ha sido estudiada por González, Guzmán y Montenegro (2016), Meo y Dabenigno (2015) y Santelices (2015), quienes proponen diferentes aproximaciones, modelos y propuestas para problematizar los vínculos entre la investigación y la docencia, reconociendo que las y los estudiantes obtienen mayores aprendizajes cuando las y los docentes se encuentran haciendo investigación. La propuesta de González, Guzmán y Montenegro (2016) identifica, al menos, cuatro elementos que influyen en el vínculo docencia-investigación;

Primero, el vínculo se relaciona con la forma de comprender el conocimiento, la enseñanza y la investigación, segundo, la comprensión está influenciada por los campos disciplinares, tercero, cuando se enseña desde esta perspectiva, se logran resultados de aprendizajes más profundos, cuarto, el desarrollo del vínculo entre investigación y docencia se potencia en un marco institucional que promueve la relación entre ambas funciones en diferentes niveles (p. 199).

Lo relevante, tal como plantean Belcher, Pecukonis y Knight (2011) para el caso del Trabajo Social, es que hay que procurar no presentar la investigación y la docencia como elementos mutuamente excluyentes, pues el entorno académico del Trabajo Social está experimentando una transformación histórica e inquietante a medida que lucha por equilibrar la necesidad de una enseñanza de calidad con la creciente demanda de adjudicación de fondos externos de investigación.

A partir de los elementos descritos emergen críticas a la investigación académica, a esa investigación que se enseña, porque se ha construido una representación de carácter elitista y excluyente respecto de quiénes puede investigar, y se configura un escenario de producción de prácticas de investigación que serían pensadas para algunos, limitando la participación de ciertos actores. Una egresada plantea la necesidad de repensar la noción de investigación científica para que realmente se vea como algo posible, no exclusivo, y así permitiría disminuir la distancia del estudiantado con el mundo de investigación que se le da a conocer durante su formación:

Al final me pasa que creo que el concepto de investigación es como del concepto de investigación científica en un lugar como prístino ahí (señala mirando al cielo). Entonces, si nosotros dejáramos de pensar que la investigación es un ejercicio tan concreto, tan estructurado, con ciertos productos, para ciertos contextos, también podríamos abrir esos espacios en los lugares de intervención (Caso 3, egresada 3).

Esta crítica se extiende hacia el mundo académico, en general, porque el estudiantado y egresadas/os consideran que el único espacio para hacer investigación sería el de la Universidad, entonces surgen las siguientes interrogantes; ¿qué lugar tiene esto en mi formación? ¿Cuánto de

lo que enseñamos es posible que las y los estudiantes utilicen en sus intervenciones sociales? Si es el ámbito académico como el “único” espacio para hacer investigación, ¿cómo es posible ampliar estos registros? Algunas participantes indican que:

Está muy poco apoyada la investigación. Si no eres académico en la Universidad no puedes investigar. No tienes los recursos, el tiempo (Caso 4, estudiante 3).

Es más, en la Universidad te da el interés por la investigación y después como no ven dónde puedes desarrollarte en investigación, te vas a un trabajo rutinario, de no sé: atender casos, de ser encargado de bienestar en una empresa, como que no hay en Chile especialmente el foco de la investigación (Caso 6, egresada 1).

También es súper importante el que las investigaciones que ellos hagan tengan un sentido pa’ ellos, que de verdad se puedan encontrar con un sujeto en el que en algún nivel pueden generar empatía con lo que están viviendo, porque ahí ellos se dan cuenta de que, en último término, no solo pueden trabajar para transformar las condiciones del otro, sino que también pueden ser la voz de otras personas, y eso les hace un sentido radical a los estudiantes de trabajo social (Caso 1, docente 2).

Según Friz (2016), el sistema neoliberal instala la idea de Hayek de que un grupo reducido de sujetos puede dedicarse a la investigación, porque de ser muchos esto llevaría a un estancamiento en el progreso científico, dando cuenta de un discurso sobre los privilegiados que acceden a la investigación social y generan una selección de ciertos sujetos. Es decir, “solo pueden ser escasos los individuos capaces de innovar y hacer verdaderos aportes en los diversos ámbitos del saber” (Friz, 2016, p.67).

Una aproximación crítica y problematizadora de la elite académica que investigativa, como configuración de una minoría, posibilita ampliar los repertorios interpretativos de las y los estudiantes sobre la investigación social, y abre la posibilidad de ser vista como un camino de desarrollo profesional posible. Disputar formas de comprender la investigación social requiere reconocer que no estamos por fuera de las ciencias sociales. Como señala una egresada,

“convivimos” con otras ciencias que investigan. Por tanto, se genera una necesidad colectiva de discutir la legitimidad de los parámetros científicos, reconociendo las consecuencias del Capitalismo Académico (Slaughter y Leslie, 1997, en Sisto 2017).

Al respecto, se presenta el siguiente diálogo entre egresadas del caso 3:

E2: Pero tenemos que contextualizarnos en el sentido de que competimos también con nuestra... no, no competimos, sino que convivimos con otras ciencias que investigan y si no estoy bajo los parámetros científicos, muchas veces con todo lo que puedas decir, si no está bajo ciertos parámetros no te puedes legitimar. Ese es el tema.

E3: Pero esas son formas de comprender la investigación (...) uno de los grandes aprendizajes que yo tuve en mi proceso de intervención de finalización de Quinto, fue "el capitalismo académico", como concepto según el cual finalmente el neoliberalismo ha ido metiendo ciertas formas de formular el conocimiento que hacen que uno comprenda de ciertas formas también. Hoy en día estamos frente a un montón de instancias para compartir conocimiento que son mucho más fluidas. Eso es difundir conocimiento, es loco, es como buscar otras formas de poder difundir lo que estás haciendo. Eso es realmente tomar el poder a la investigación, yo creo.

(Caso 3, egresadas).

En complemento de lo anterior, a nivel de la formación de pregrado, las y los estudiantes ejemplifican lo restrictivo de los círculos de investigación, con el caso de ser ayudantes de los cursos de metodología y de proyectos de investigación, en cuanto a que no hay un trato igualitario con todo el estudiantado. En general, las y los estudiantes señalan que no es una práctica habitual la realización de concursos de postulación para participar en proyectos de investigación, los profesores invitan estudiantes a participar siempre y cuando hayan tenido un desempeño académico de excelencia, considerando una trayectoria académica definida por sus calificaciones. Frente a esta situación, aunque todo el estudiantado quisiera participar de proyectos de investigación, no podría. Con ello se refuerza la “cuestión de clase, elite de conocimientos”, de una minoría selecta que tiene derecho a acceder a estas instancias de aprendizaje. Aun entre pares se reproduce la relación saber-poder, que potencia un discurso donde existen algunos que pueden generar conocimiento, producirlo y difundirlo, lo que

produce una situación de desventaja porque las y los ayudantes viven una experiencia diferente de formación en investigación que es privilegiada (Caso 1, Caso 2, Caso 5).

Una entrevistada se refiere al respecto, destacando el carácter excepcional de estudiantes que acceden a las ayudantías y problematiza señalando:

Como muchas profes están investigando, pero tampoco prefieren a los alumnos de pregrado, yo creo que está ese resquemor de investigar con gente de pregrado, que quizás no tenemos todas las herramientas, ni tenemos la experiencia. Y sí, yo creo que ahí sobre todo pasa que, si llaman a alguien, son los alumnos más excepcionales y también a gente de confianza yo creo. Son los alumnos muy destacados, y es bacán por ellos que tengan esa oportunidad, pero no está tan como democratizado como la posibilidad de investigar (Caso 1, estudiante 3).

Si bien las y los estudiantes hacen una crítica al círculo restringido para hacer investigación, no significa, en su mayoría, que deseen ser investigadores. El asunto radica en la actitud de “menosprecio” que tienen algunos docentes hacia el estudiantado, lo que desmotiva y desincentiva la formación en investigación. Estos elementos también fueron expuestos en el capítulo anterior cuando las y los estudiantes se refirieron a sus docentes guías de tesis. Un estudiante relata una conversación con una profesora referida a que quiere aprender de investigación, pero no ser investigador, y la profesora le señala que justamente ahí está la dificultad de “enseñar investigación” de “bajar los conocimientos”, porque no quiere ser investigador (Caso 1, estudiante 4).

Si bien se ha identificado la tendencia de que las y los estudiantes de pregrado aprendan de investigación a partir del oficio y que esto ha sido posible en los cursos de metodologías, el discurso de la enseñanza del oficio entra en tensión al no reconocer que a nivel de pregrado un/a estudiante puede aprender de investigación, idea que sustenta en basada en una lógica de autoridad y de inferioridad, respecto al estudiante.

Al respecto, Meo y Dabenigno (2005) se refieren a la necesidad de pensar en las y los estudiantes como sujetos en formación, reconociendo el protagonismo que tienen durante el proceso para desarrollar su *habitus* investigativo, considerándolos como estudiantes-investigadores en formación. Scribano (2005) problematiza sobre “el peso de la doxa academia y los *habitus* escolásticos” para distanciarse de esas aproximaciones que construyen una representación del estudiante como un sujeto incompleto. En esta línea, Pérez (2017) lo nombra como si el estudiante estuviera en un estado de carencia por encontrarse en formación y no ser un investigador. Señala:

En relación a la formación para la investigación, por lo general, los conflictos o disputas, terminan por una ocupación temporal de postura que conciben a los estudiantes en un estado de carencia, por lo que terminan por relaciones de subordinación, en las que la autoridad académica se reduce a un autoritarismo en los procesos de tutoría, a los que se adhieren o rebelan los docentes investigadores, expresando en las decisiones que tomen al respecto, el registro tanto de lo político como de la política institucional en relación con este tipo de formación, en el tipo de vínculos que se produce entre los actores de estos procesos (Pérez, 2017, p. 96).

Estas construcciones del sujeto estudiante tienen una relación directa con el tipo de docencia que se desarrolla, por lo que el acto pedagógico de presentar la investigación como algo plausible y que no es para unos pocos ya se constituye como un acto crítico, de resistencia hacia la racionalidad neoliberal.

Otro aspecto que es problematizado por estudiantes y egresadas refiere los círculos restringidos de divulgación de la investigación científica y la circulación de las producciones académicas. En el marco de la publicación científica en revistas de corriente principal, una egresada del caso 4 señala, se pregunta cuál sería el sentido de esa publicación si no circula en el campo de la intervención, donde otros colegas no tendrían acceso:

Yo creo que es importante, por ejemplo, todo este tema de la publicación. A nosotros como estudiantes de doctorado, magíster, investigadores, nos exigen que tengamos que publicar,

ojalá en inglés en una revista indexada de las mejores, la más top, pero esa información no la va a leer un profesional en la mayoría de los casos. Puede que haya algunos que sí, no la va a leer una persona dedicada al trabajo social en terreno (Caso 4, egresada 1).

El reconocimiento académico a partir de publicaciones en revistas especializadas y de alto impacto no es sinónimo de su circulación en el propio campo académico (Piovani, 2015). En el marco de la formación del oficio de investigación, la crítica es sobre su divulgación y la posibilidad de transferencia/uso de los resultados de las investigaciones en o para las instituciones sociales. En este sentido, ¿para quiénes se escribe? ¿Quién lee lo que publican las y los académicos? ¿Quiénes tienen acceso revistas de alto impacto? Estas preguntas proyectan la crítica más amplia sobre la Universidad como único espacio para hacer investigación.

Para cerrar el apartado afirmaré que se han trabajado elementos centrales que podrían obstaculizar la formación en investigación y la enseñanza de las metodologías y sobre los usos de la investigación social, si esta solo se puede desarrollar desde las universidades y no desde las instituciones sociales donde se insertan laboralmente. Tal como se preguntan Barriga y Henríquez (2004), tal vez se está enseñando una investigación de carácter académico, con los estándares del mundo universitario, y no necesariamente una investigación que las y los estudiantes puedan realizar en el marco de programas sociales. Y allí emerge una tensión entre la formación en investigación a nivel de pregrado no busca la formación de investigadores, la posibilidad de considerar la investigación como un campo de desarrollo profesional y las competencias investigativas que las y los estudiantes adquieren durante su formación para “darle uso” en la intervención social directa.

Biegel y Yoon (2013), Shannon, Wooksoo y Adjoa (2012) plantean, a partir de sus investigaciones, que las y los estudiantes, en pre y postgrado de Trabajo Social, no legitiman los contenidos vistos en los cursos de metodologías porque no los observan como parte del desarrollo de habilidades profesionales. Ello desafía el ejercicio de la docencia de “trasmitir, mostrar” la conexión entre la investigación y la intervención. En definitiva, los aspectos revisados permiten configurar distintas estrategias de producción de sentidos para las y los

estudiantes y egresadas, para comprender su formación en investigación y los usos que pueden darles en el campo de la intervención.

5.2. Fortalecimiento de una cultura investigativa en y para Trabajo Social

Como fue mencionado en el capítulo 2, la cultura académica investigativa en Trabajo Social requiere ser potenciada para reafirmar su identidad (Martinelli, 1997; Rubilar, 2009). A su vez se considera como un elemento central de la formación en investigación porque las y los estudiantes tendrían una cercanía con la vida académica a través de un clima de producción científica (Cifuentes, 2013, 2016; Aguirre, 2012).

La intención de fortalecer una comunidad académica y su cultura investigativa facilita que el estudiantado pierda el miedo a la investigación y que aumente su interés, porque observará que las prácticas investigativas como algo posible y no excluyente (Falla, 2014; Campos y Velásquez, 2014). Por tanto, esta comunidad actuaría como ambiente de aprendizaje para la formación en investigación y enseñanza de las metodologías porque las y los estudiantes tendrían acceso a diferentes aproximaciones investigativas y repertorios metodológicos (Añaños, Cantora y Habichayn, 2014; Meo y Dabenigno, 2015; Wainerman, 2001).

Como se ha mencionado en este estudio, la escisión entre teoría y práctica, o la asociación de la investigación con la teoría y la intervención como una práctica (como uso vacío del concepto), no serían aproximaciones de la investigadora para comprender el objeto de estudio. Sin embargo, en las entrevistas realizadas a los distintos actores, y para no generar confusiones, cuando se refieren a la “práctica” se les pidió explicitar desde dónde comprendían esa práctica, y en su mayoría refieren a quienes desarrollan intervención en primera línea y no a una comprensión de la intervención como mecánica, inmediateista e instrumental, sino más bien aludiendo a nociones de intervención desde su carácter situado, complejo y fundamentado. Este es un punto relevante para comprender el uso y análisis de las entrevistas que aquí se presentan. Tal como plantea Rozas (2004), con una aproximación disciplinar a partir de las teorías críticas es posible sostener la relevancia de la investigación en la formación profesional, como “intento

de ruptura respecto a las dicotomías instaladas en relación con la teoría/práctica, academia/intervención profesional” (p. 18).

A partir de las aproximaciones expuestas, en este apartado se desarrolla la tensión entre el desconocimiento de las prácticas investigativas en Trabajo Social y la necesidad de potenciar la investigación social como otro campo de intervención profesional.

5.2.1. Desconocimiento de producción académica en Trabajo Social

Considerando que la formación en investigación no se agota en los cursos de metodología ni en la realización de la tesis como requisito de titulación, la circulación de la producción académica es fundamental. Sin embargo, las y los participantes de este estudio reconocen que a nivel de pregrado no se lee, en general, investigación de y en Trabajo social, y del desconocimiento que existe sobre los proyectos de investigación que desarrollan las y los docentes. Estos argumentos también se apoyan en la escasa literatura que contemplan los cursos de metodologías de investigación, tanto de textos sobre investigación en Trabajo Social como de textos producidos por trabajadores sociales. Al respecto se construyen dos motivos: primero que el conocimiento del estudiantado sobre la producción académica disciplinar se da principalmente en la realización de la tesis, y segundo, la baja circulación del conocimiento producido en la comunidad disciplinar.

Como se ha mencionado, los cursos de metodología de la investigación cobran sentido para la formación cuando las y los estudiantes observan su vínculo con los *ethos* profesionales de justicia y transformación social. Por eso se ha destacado el valor que tiene la elección de los temas de investigación por parte del estudiantado, que permite materializar ese sentido a través de procesos de investigación que movilicen análisis y resultados para problematizar y visibilizar la realidad social. Asimismo, la selección de los temas está asociada a su propia experiencia, como relata una docente:

Cuando eligen temas, eligen temas de cosas que eran una preocupación para ellos. Por ejemplo, me acuerdo de algunos los temas: el cuidado de los hijos en los estudiantes

universitarios, el tema de los migrantes, la experiencia de los migrantes en el acceso al trabajo. Otros temas que siempre salían eran temas de género; por ejemplo, el acoso callejero, temas medioambientales, son preocupaciones que están asociadas a sus vivencias, al hecho que era un tema que los golpeaba, y que ellos necesitaban ahí hacer algo, y entendían este conocer como parte de hacer algo (Caso 1, docente 2).

Por tanto, la realización de la tesis se constituye como aquel momento de creatividad y síntesis de aprendizaje por parte de las y los estudiantes, y es desde allí la preocupación que señalan sobre que a lo largo de la carrera leen y conocen muy poco sobre experiencias investigativas en Trabajo Social. Eso genera una baja identificación con este ámbito de desarrollo profesional, pero, a su vez, les abre la posibilidad de que a partir de su interés temático indaguen sobre la producción académica disciplinar. Al respecto estudiantes y egresadas señalan:

Sobre las líneas de investigación de mis profesores, no, mi percepción es que en general no. Nosotras sabíamos qué trabajo hacía nuestra profesora de tesis, porque trabajábamos con ella. En general, nos quedamos con la sensación de que si un profesor hacía trabajo social y familia, algo de eso esto debe saber, pero no sabíamos si investigaba (Caso 4, estudiante 2).

No leí trabajadores sociales que hacen investigación sino hasta 4º año, cuando nos metimos en el tema de tesis y es probable que, si no hubiera sucedido eso, habría terminado mi carrera sin haber leído nada de eso. (...) Leer, conocer autores, pasarse investigaciones, esa es una referencia importante cuando terminas tu carrera o cuando te encuentras en tu proceso de formación de tesis. Te encuentras con eso de frente y dices “parece que había mucho aquí y yo no sabía nada” (Caso 4, egresada 1).

Sobre el conocimiento de la investigación que hacen mis profesores...eh...hasta ese minuto de la tesis se sabía solo de la investigación de los profesores guía (Caso 6, egresada 1).

Otra egresada plantea que no solo no conocen sobre las investigaciones que realizan sus profesores, sino que tampoco hay una imagen general de que docentes hagan investigación, quedándose algunos en la enseñanza “en la teoría”:

Yo creo que son muy pocos los que hacen investigación realmente, creo que les falta investigación a los académicos. Como que muchos se quedan en la teoría, pero nadie está haciendo investigación, son pocos, hay una profe es como la que está constantemente haciendo investigación. Ahora bien, si hacen investigación no es visible para uno como estudiante (Caso 2, egresada 2).

En las citas precedentes se observa, en general, un desconocimiento sobre la producción académica en Trabajo Social a nivel de prácticas investigativas, de revisión bibliográfica y áreas de desarrollo disciplinar. Lo antes señalado es compartido por Falla (2014) y Campos y Velásquez (2014), quienes han investigado al respecto e identifican tres obstaculizadores para la formación en investigación en carreras de Trabajo Social: el desconocimiento de estudiantes sobre las prácticas de investigación de docentes, poca lectura de trabajo social y poco acceso a las revistas disciplinarias.

Esta situación puede tener varias explicaciones, pero según las y los participantes, sucede porque se genera un círculo poco virtuoso entre la poca divulgación y la visibilización de lo que se está haciendo en el ámbito disciplinar, con el imaginario de que aun las y los trabajadores sociales hacen poca investigación. En las siguientes citas se expresa como:

En el fondo es un círculo, al haber poca investigación en trabajo social se promueve poco, entonces se lee poco y se hace poca investigación en el trabajo social. Pero el punto es que desde la formación profesional es de donde se debe impulsar, se debe visibilizar posibilidades (Caso 3, estudiante 1).

Yo con el tiempo me he dado cuenta de que, en el fondo en la formación de los trabajadores sociales, estos leen poca investigación, (...) entonces yo también creo que es muy importante para que ellos (estudiantes) aprendan investigación, que hagan, pero

también lean investigación. (...) yo creo que es un desafío para la disciplina integrar mejor la investigación, yo creo que estamos en camino, hoy en día hay muchos trabajadores sociales que están haciendo investigación, pero publican poco, lo dicen poco, lo muestran poco, para que se integre como a la identidad disciplinar no como una deuda, sino que se integre de manera natural a la identidad disciplinar (Caso 1, docente 2).

Según lo indicado, hay una responsabilidad de las escuelas de formación en potenciar la investigación como campo disciplinar, pero también en dar a conocer la investigación que se realiza y hacer circular el conocimiento producido por y para el Trabajo Social. Una egresada señala:

El interés comienza en la formación, las universidades, la divulgación de la investigación en Trabajo Social, lo que se está investigando y como área de ejercicio profesional, es poco visible en general, y es visible para quienes están en el ámbito de la docencia (Caso 6, egresada 3).

Una docente plantea acciones concretas para visibilizar la producción disciplinar:

Son cosas tan concretas como, de repente, citar autores que sean trabajadores sociales que hablaron, que investigaron sobre este tema que tú estás investigando, siempre vamos a la sociología, a la psicología o a la educación, pero con respecto al conocimiento que se ha generado en torno a la disciplina de trabajo social, en general tendemos a que nosotros mismos lo consideramos menos importantes (...) y eso es responsabilidad de las Escuelas porque yo miro los programas de asignaturas y en los programas tampoco están. Entonces, no es solamente un problema de los estudiantes o de los guías de tesis, sino que mucho más de las escuelas formadoras (Caso 5, directivo).

En complemento, un docente reconoce la necesidad y responsabilidad que tienen los cuerpos docentes en mantenerse actualizados, en lo que respecta al ámbito de trabajo y de dar a conocer la producción de trabajadores sociales. Se refiere al “citarse y citar a otros colegas”:

Entonces uno enseña y no sé po', en mi caso yo les enseño ciertas cosas a los estudiantes y les digo "léanse esta cuestión que escribí, que publicaron en tal revista", que puede sonar súper autorreferente y todo, pero yo creo que hay que hacerlo porque los estudiantes piensan que uno está disociado, pero uno no está disociado. Entonces yo creo que es importante en el caso de la docencia de pregrado autocitarse, sí, a pesar de que sea mal visto en algunos contextos, pero yo creo que en este contexto es vital, y citarse entre los colegas; por ejemplo, en las clases yo ocupo un montón de los artículos de colegas (Caso 5, docente 2).

A propósito de la escasa circulación de la producción académica disciplinar, como ya se ha mencionado, las escuelas de formación y los cuerpos docentes tienen el desafío de dar mayor visibilidad, potenciar la divulgación de investigaciones, entre otras prácticas que permitan disminuir la brecha sobre el desconocimiento de la producción académica para fortalecer la cultura investigativa en Trabajo Social.

En ese contexto, emerge como clave analítica la diferencia que habría en las trayectorias académicas de los cuerpos docentes de Santiago y de Concepción. En general, en el estudio no se identifican mayores diferencias entre la formación en investigación en una carrera de la capital y otra de región, pero en el ámbito de circulación de la producción académica y de dar a conocer aproximaciones al Trabajo Social se destaca que, al no estar en la capital del país, las y los participantes plantean que hay menos acceso a: eventos científicos, espacios de debate y discusión, la generación de vínculo y la posibilidad de acceder a debates actuales como el de la formación disciplinar desde las perspectivas críticas. Al respecto un docente problematiza sobre el sentido de responsabilidad que tiene para que las y los estudiantes accedan a visiones del Trabajo Social a través de su trabajo académico y de hacer circular lo que está ocurriendo en la disciplina. Se presentará en extenso el relato del docente:

Hay desigualdades entre grupos académicos, pero también entre los estudiantes y los académicos. Entonces yo creo que ahí el rol de los académicos de universidades regionales como las nuestras es súper importante, porque los estudiantes acceden a la visión del mundo del Trabajo Social a través de nosotros. Entonces, si nosotros no tenemos vínculos

internacionales, no publicamos, o no nos “cultivamos”, entonces hay un deber de... o sea yo, igual va a sonar medio cursi pero así me lo planteo yo, uno deber ser un referente que valga la pena escuchar para los estudiantes. Entonces en ese sentido ser un referente para nuestros estudiantes, que, si no estuvieran acá o no tuvieran la gratuidad y no pudieran estar vinculados a nosotros, no tendrían la posibilidad de escuchar nunca hablar de ciertos autores, o de tener ciertos referentes. Tengo el deber de autocultivarme para que los estudiantes puedan tener los más amplios referentes posibles (Caso 5, docente 2).

A propósito de las reflexiones sobre el ejercicio de la docencia, para este estudio cobra vital importancia que la investigación permita la formación de trabajadores sociales que problematicen y se interroguen sobre los fenómenos sociales.

Ejemplo de lo anterior es la reflexión que generan las y los docentes del caso 6, que señalan que, para poder fomentar una cultura de investigación en las comunidades académicas de Trabajo Social, no solo deben ser docentes-investigadores los responsables de los cursos de metodología, sino también “los otros profesores”, pues todo profesor universitario debiera hacer investigación sobre lo que enseña (de los temas y contenidos, no necesariamente de su docencia), dado que las universidades aspiran a la complejidad. Cuando son profesores de otros cursos -por ejemplo, políticas sociales, familia, u otros temas específicos-, las y los estudiantes observan la relación y usos de la investigación en la intervención social, y en términos simbólicos se transmite lo que “puede hacer” la disciplina.

Además de la necesidad de que las y los profesores que enseñan investigación sean investigadores, hay un imaginario construido sobre los cuerpos docentes de los seis casos, donde no habría trabajadores sociales dictando los cursos de metodologías de investigación, lo cual tendría un efecto en la percepción del estudiantado de que no hay una proyección profesional en el ámbito de la investigación. Un docente señala:

Es importante que los estudiantes vean que nosotros hacemos investigación y que la investigación tenga una implicancia práctica en lo que enseñamos. Porque lo que tiende a ocurrir, y es una cuestión bien terrible, es que hay una disociación entre las escuelas de

Trabajo Social que les enseñan investigación, y quienes enseñan disciplina de Trabajo Social. Quienes enseñan investigación, y ocurre en varias Escuelas, no son trabajadores sociales, quienes enseñan metodología de la investigación cuantitativa, son sociólogos, u otros, pero no son trabajadores sociales. Eso es una cuestión que en términos simbólicos transmite ciertas expectativas de lo que puede o no puede hacer una profesión (Caso 2, docente 2).

A modo de contraste de este imaginario, en este estudio, el profesorado de los cursos de metodología de la investigación lo compone en su mayoría trabajadores sociales. Del total de diecinueve docentes entrevistados, quince son trabajadores sociales, tres sociólogos y un cientista político.

Esta es una cuestión fundamental, porque en la literatura internacional (Belcher, Pecukonis y Knight, 2011; Biegel y Yoon, 2013; Farías, Veiga y Elvendrin, 2016; Shanoon, Wooksoo y Adjoa (2012), se indica que uno de los principales obstaculizadores de la formación en investigación y enseñanza de las metodologías, es que serían profesionales de otras áreas quienes hacen estos cursos y acompañan los trabajos finales de investigación, lo que genera una distancia con las y los estudiantes, lo cual no sucedería en los casos estudiados.

Al respecto, la necesidad de visibilizar y potenciar los vínculos entre docencia, investigación e intervención social es fundamental para que las y los estudiantes identifiquen el sentido de su formación en investigación durante su formación profesional. Por ejemplo, en las siguientes citas se identifican distintas “virtudes” de estos vínculos necesarios:

Es buena señal también mostrarles a los estudiantes que no solo los sociólogos se dedican a la investigación, no solo los sociólogos saben hacer investigación, sino que los trabajadores sociales también sabemos hacer investigación y no solo cuali, sino también cuanti, y no solo desde la academia sino también desde la intervención. Yo creo que los profes que hacen los ramos de metodología cuanti y cuali, lo muestran súper bien, porque si bien son profes que en algunos casos solo se dedican a la academia, por así decirlo,

también hay profes que están en la intervención social y que saben hacer investigación y hacen investigación en sus instituciones (Caso, 3, directivo 2).

El foco está mal puesto, siento que la investigación quizás no debiera enseñarse pensando que viene una tesis, sino que el foco es permitirles abrir el espacio como el campo laboral y que la investigación puede ser un área más dentro de, porque si yo creo que ellos lo ven lejano, entonces quizás no les hace tanto sentido. Y yo siento que es más que nada es mostrarles que existen otros colegas que sí realizan investigación, que se desarrollan profesionalmente en esa área y que sí es posible (Caso 2, docente 1).

Lo que yo trato de transmitir es que la investigación también es un área de desarrollo profesional, que probablemente no es la más desarrollada dentro de la disciplina, pero que sí se puede, que sí hay colegas que realizan investigación y que es un área válida como cualquier otra, como salud, educación, infancia, no sé. Es un área de desarrollo profesional y que ellos también pueden manifestar el interés por la investigación. Yo creo que eso genera más cercanía porque la investigación no se ve tan alejada (Caso 2, docente 1).

La idea de insistir en el sentido para las y los estudiantes y su formación, es fundamental para generar motivación para el aprendizaje, independientemente de que no se tenga por objetivo formar investigadores a nivel de pregrado, porque no serían elementos excluyentes para potenciar una cultura investigativa disciplinar. Sin embargo, la intención de potenciar la investigación como otro ámbito de ejercicio de la profesión se ve dificultada con la baja percepción de una identidad investigativa del Trabajo Social¹⁶. Esta percepción no refiere solo la identificación de terceros sobre el quehacer de trabajadores sociales, sino también de las instituciones sociales en las cuales ellos se desempeñan profesionalmente. En definitiva, es una lucha de reconocimiento del Trabajo Social reforzar una identidad y cultura investigativa por sobre una identidad atribuida. Por ejemplo, dos egresadas señalan:

¹⁶ En Chile no existe una ley de ejercicio profesional que permita visibilizar los ámbitos de incumbencia de las y los trabajadores sociales, a diferencia de Argentina, que cuenta con una ley que identifica la investigación social como una de esas incumbencias profesionales.

Yo digo que el quehacer investigativo, desde el lugar del que uno ejerce la profesión, por lo menos de mi caso, no es valorado. Yo he intentado investigar porque siento que la tesis que hice me abrió, y ahí respondo tu pregunta, me abrió una mirada muy enriquecedora respecto del lugar donde yo trabajo, el fenómeno que intervengo (Caso 3, egresada 2).

Lo que he observado es que hay una baja percepción del rol investigativo del trabajo social. Se percibe poco -por trabajadores sociales y otros profesionales- que es un área de desarrollo profesional. Y el que percibe (trabajador social) un poco más, que conoce un poco más y está al tanto de las investigaciones que se hacen y todo, se ve sumamente limitado de poder incorporarlo en su intervención (Caso 4, egresada 2).

Frente a esta percepción de no reconocimiento, una egresada indica que no es solo responsabilidad de terceros revertir esta situación, sino también de los propios profesionales que, aun manejando herramientas y habilidades para la investigación, limitan su ejercicio profesional a prácticas estandarizadas:

Trascender a la mirada tradicional del trabajo social y de los trabajadores sociales. Yo creo que los trabajadores sociales somos más conscientes de cosas que las que representamos y en el fondo sabemos muchas más cosas de que las cosas que nuestro trabajo demuestra, pero hacemos muy poco, en el fondo se limita tu ejercicio profesional a ciertas funciones (Caso 6, Egresada 3).

La intención de fortalecer una comunidad académica y su respectiva cultura investigativa facilita que el estudiantado pierda el miedo a la investigación y que aumente su interés, porque lo verá como algo posible y no excluyente (Falla, 2014; Campos y Velásquez, 2014). Por tanto, esta comunidad actuaría como ambiente de aprendizaje para la formación en investigación y enseñanza de las metodologías porque las y los estudiantes tendrían acceso a diferentes aproximaciones investigativas y repertorios metodológicos (Añaños, Cantora y Habichayn, 2014; Meo y Dabenigno, 2015; Wainerman, 2001). Asimismo, la posibilidad de generar un clima de producción científica permitiría que los estudiantes conozcan, se apasionen y se

apropien de la investigación social (Cifuentes 2013). En definitiva, investigar es hacer Trabajo Social, es una forma de ejercer el oficio (Hermida, 2020).

5.2.1. La investigación social como campo de intervención profesional

A lo largo de este informe se ha reforzado la crítica hacia el mundo académico que sigue estándares neoliberales para la configuración de las subjetividades y carreras académicas (Fardella, Sisto y Jiménez, 2015; Muñoz y Rubilar, 2020), y que ha proyectado una imagen de la investigación académica de carácter elitista y segregadora, lo cual genera distancias y rechazos para quienes están “por fuera” del espacio universitario. Esta representación no favorece a una formación que busca el desarrollo del pensamiento crítico, por lo que, para problematizar la investigación social como otro campo de intervención profesional del Trabajo Social, hay que ampliar los marcos interpretativos de la relación investigación-intervención.

Por ejemplo, la producción académica, no solo del Trabajo Social, que se encuentra encerrada en el mundo académico y no circula en otros espacios, o bien no se observan los alcances de la formación en investigación que se enseña con el quehacer profesional. Entonces ¿cómo se potencia la investigación como otro ámbito de desarrollo profesional, si “solo” se podría realizar en las universidades? Al respecto, las siguientes citas dan cuenta de las diferentes críticas identificadas:

E4: está muy poco apoyada la investigación, si no eres académico en la Universidad no puedes investigar, no tienes los recursos, el tiempo. ¿Dónde desarrollar la investigación que me enseñan en la Universidad si no es en el trabajo académico? En el campo de la intervención no es posible.

E1: o sea de lo que yo conozco es complejo no siendo académico, porque cómo te mantienes tú, o sea si trabajas en un área de Intervención, no hay el tiempo, y tampoco la gente tiene mucho el interés por la investigación.

E3: yo opino igual

E5: pienso igual.

La investigación no sólo es desde el escritorio, sino que también uno está, digamos, en el territorio, la comunidad, entonces es como que ves otra forma de investigación, ya no es solo academicista (Caso 2, egresada 2).

No conozco otros contextos, pero creo que en nuestro país la investigación en Trabajo Social todavía está muy cerrada al ámbito de la Academia, y no sé si logra permear y conectarse, disculpa con lo que voy a decir, con el mundo de la vida. Entonces ahí creo que hay que *intencionar* más. No sé de dónde están surgiendo nuestras ideas de investigación, no sé si las logramos tomar como desde lo que está pasando realmente acá, afuera, aportando al colega que está en la Municipalidad, al colega que está trabajando en el consultorio (Caso 6, docente 3).

La inquietud que aquí se genera no tiene que ver con si las y los trabajadores sociales que no están en las universidades pueden o hacen investigación, sino que es una interpelación a lo que se investiga y a la configuración de objetos de estudio que generen un aporte al campo de la intervención social.

Segundo, la crítica al “dónde” se hace investigación podría ser una clave analítica que supera los objetivos de esta investigación. Sin embargo, cobra relevancia porque, si estudiantes y egresadas/os reconocen que los espacios para su realización son reducidos, se genera una tensión entre las habilidades y competencias que desarrollan durante su formación y las posibilidades de acción posterior. Una posibilidad es reforzar lo que se ha llamado actitud investigativa (Acevedo, 2001; Aquín 2001; Grassi, 2011; Rubilar 2009, 2013; Rozas, 1999).

Como se ha señalado, la investigación y la intervención son elementos constitutivos para el Trabajo Social, pero que sean dimensiones constitutivas para el desarrollo profesional y disciplinar, la relación entre ambas es diversa y está ampliamente estudiada (Aylwin, Forttes y Matus, 2004; Cazzaniga 2014, 2015; Muñoz, Hernández, Véliz, 2017, 2016; Rozas, 1999, 2001).

En este punto, en los trabajos de Grassi (1995, 2007, 2011) se propone la diferenciación de algunos elementos, como por ejemplo reconocer el carácter constitutivo de la investigación y la intervención para el Trabajo Social, pero el problema ha sido, señala, la tendencia de creer que, por ello todos los trabajadores sociales devengan en investigadores (1995, 2011), y eso es justamente lo que aclara con su propuesta de la actitud investigativa, que distingue entre “la práctica de investigación realizada por un número acotado de trabajadores sociales” (2011, p. 128), con aquella actitud que debiera ser una exigencia del ejercicio profesional de los trabajadores sociales, aunque estos no tengan como función la realización de la investigación, esta actitud investigativa sería es posición de interrogación permanente en el campo de intervención sobre los fenómenos sociales que se abordan, las estrategias de intervención que se despliegan y los procedimientos se que utilizan.

Al respecto, una docente hace un énfasis en la idea de que los cursos de metodología de la investigación son para todo el estudiantado, independientemente de su trayectoria laboral futura:

Se trata de vincular la investigación con el quehacer del Trabajo Social. Es decir, los cursos de investigación no son cursos solo para aquellos trabajadores sociales que quieran dedicarse a investigar, son para todos los trabajadores sociales. Entonces yo enfatizo en cómo estas herramientas les van a servir para su práctica, no solo la práctica formativa universitaria, sino que su práctica su quehacer profesional, para las decisiones que tienen que tomar, para leer informado un documento, para no comprarse la información que, por ejemplo, sale en el período de las elecciones y que puedan ser lectores informados de material cuantitativo (Caso 1, docente 1).

La necesidad de potenciar la relación investigación-intervención, en términos de sus usos, es vista como una alternativa para disputar aproximaciones hegemónicas, conservadoras y tradicionales para la comprensión de lo social. Sin embargo, se presenta la tensión sobre una formación en investigación que no es posible desplegar si no es desde el espacio académico, genera un desencuentro de expectativas que Muñoz y Aguilera (2009) describen como “uno, el perfil de investigador social está sobrevalorado en la Universidad, mientras que en el campo

laboral está subutilizado; dos, como en el campo laboral no se reconoce ni valora su papel como generador, procesador y analista de información, su desempeño es mínimo” (p. 46).

En complemento de lo anterior, la posibilidad de considerar la investigación social, sus resultados y conclusiones, como aportes para nuevas lecturas de fenómenos sociales o bien, como respuestas innovadoras y creativas para la intervención social, es ampliamente reconocida por egresadas/os en los seis casos de estudio. Por ejemplo, una investigación realizada por Muñoz, Hernández y Véliz (2016) da cuenta de que, de los 315 profesionales participantes, más del 90% indica que sí se utilizan resultados de investigaciones o estudios realizados por terceros para tomar decisiones o retroalimentar la intervención desarrollada. Como también se reconoce que desde la intervención surgen preguntas y/o cuestionamientos que dan pie a proyectos de investigación, y de los hallazgos de investigación (propia o de terceros) surgen propuestas de intervención social.

Ahora bien, para las egresadas del caso 4, es una situación doblemente desafiante porque los usos de la investigación para la intervención social, en una institución que tiene una baja percepción sobre las habilidades investigativas de las trabajadoras sociales, ya es un desafío profesional importante, pero si además esos usos, facilitan espacios para repensar la intervención social que se realiza se vería obstaculizada por el diseño e implementación de políticas sociales altamente estandarizadas y estructuradas. Por ejemplo:

Se hace mucha investigación en el área, pero se utiliza muy poca, porque hay una parte de los trabajadores sociales que no visibilizamos, y por otra, que el sistema en sí te limita mucho aplicar los resultados que de esas investigaciones salen. Como en general son conclusiones, apreciaciones más innovadoras, que están hechas a partir de los nudos críticos, los problemas, entonces “solucionar”, como de una manera alternativa, el sistema no te lo permite. Te ves limitada porque tienen que medir tus resultados [de intervención], de lineamientos muy antiguos, siempre cuantitativos, entonces te limita muchísimo. Pero también es un desafío incorporarlo por parte de nosotros [interventores trabajadores sociales] y entender cómo estas dos cosas se pueden mezclar. En ese intento hemos quedado al debe (Caso 4, egresada 2).

En la cita anterior, se expresan críticas y desafíos profesionales para poder considerar la investigación social como un aporte para la intervención social, que se expresa en la crítica al diseño e implementación de políticas sociales (Muñoz y Madrigal, 2018). Al respecto, Acevedo (2011) señala que:

En el campo de ejercicio de la profesión se ha instalado fuertemente la preocupación de romper con las prácticas repetitivas y rutinarias, revalorizando la necesidad de contar con marcos teóricos desde los cuales mirar y, lo que es más alentador aún, poner en cuestión los mismos de manera permanente; y con ello es así porque las respuestas y categorías tradicionales ya no sirven para interpretar la compleja realidad en la que nos toca intervenir (p. 28).

Para efectos de este estudio, se ha profundizado en la relación entre investigación e intervención en dos niveles: uno, sobre la investigación social como ámbito de desarrollo profesional que, si bien se realiza principalmente en las universidades, es posible que sea relevante y pertinente socialmente; dos, reconocer los aportes de la investigación social, a partir de la noción de “uso” y sus fines (Cavanese 2014, Campana 2009, Moulian, 2014) de sus problematizaciones, resultados y conclusiones para brindar aportes para la intervención social, además de generar un sentido de pertenencia mayor en estudiantes y egresadas/os. Respecto “del uso” de la investigación social, esta responde a un circuito de circulación de producción-difusión-uso (Moulian, 2014).

En cuanto a la investigación como ámbito de desarrollo profesional, es posible señalarla como necesidad disciplinar, pero también como una necesidad formativa con la cual las y los estudiantes se sientan reflejados más allá de si se proyectan como investigadores, tal como se ha mencionado. Sobre este debate se identifican los aportes de Rozas (1999) y Rubilar (2013), que permiten caracterizar la investigación en Trabajo Social. Por ejemplo, Rozas (1999) reconoce tres niveles de investigación:

Primero, que está relacionado con la naturaleza de la disciplina, conocer y avanzar en el conocimiento de esto que llamamos Trabajo Social. Segundo, tiene que ver con las

problemáticas relacionadas con la Intervención Profesional y que dicha relación ha sido histórica. Por último, vinculado a la necesidad de tener una actitud de indagación - investigativa- permanente en el desarrollo mismo de la Intervención (p. 107).

En complemento, Rubilar (2009), a partir de una investigación sobre trayectorias biográficas de trabajadores sociales, construyó tres perfiles que se diferencian por cómo se concibe y hace investigación social. Primero, un perfil de expertos analistas y asesores en temas de interés público y políticas sociales; segundo, un perfil de investigadores en formación, profesionales que tienen como principal labor las relaciones de investigación científica en contexto académicos, y tercero, refiere a “trabajadores sociales construyen su identidad a partir de las intervenciones sociales” (p. 28).

En estas propuestas se refleja que la investigación disciplinar está íntimamente relacionada con la intervención social y con las problemáticas que emergen a partir de la cuestión social. Entonces, la relación investigación-intervención aquí expuesta da cuenta de esas dimensiones constitutivas de la disciplina “en uso”. En el marco de la formación en investigación y enseñanza de las metodologías, no se apuesta por una “enseñanza específica” para el Trabajo Social, pero sí se pueden generar los puentes para la proyección de una identidad y una cultura investigativa, lo que acerca a las y los estudiantes a la investigación social como un sentido transformador.

5.3. Potencial transformador de la investigación en Trabajo Social

En este apartado se le da lugar a la discusión sobre la investigación social como una herramienta para la transformación, para la reflexividad de las prácticas interventivas e investigativas, enfatizando en la construcción de objetos de estudios que permitan visibilizar, denunciar y reconocer otras voces para la comprensión de los fenómenos sociales.

Sobre la formación en investigación en carreras de pregrado de Trabajo Social, Véliz y Andrade (2017) plantean la necesidad de una didáctica de la experiencia, cuestión que fue ampliamente abordada en el capítulo anterior, pero para la discusión que aquí se presenta cobra valor porque

esa experiencia debe observarse en la construcción de objetos de investigación y propuestas metodológicas que les permitan a las y los estudiantes una aproximación crítica y situada respecto de sus procesos de investigación. En palabras de Aguirre (2012) se busca problematizar el “¿Cómo abordar la enseñanza de la investigación social en trabajo social, teniendo en cuenta sus implicaciones en el desarrollo de profesionales éticos y comprometidos con la transformación social?” (p. 894).

Al respecto, este análisis no es posible de escindir del contexto en que se da la formación universitaria en Chile, que responde a un modelo neoliberal, el cual dificulta procesos de investigación con un componente transformador. Como ya se mencionó, para el neoliberalismo el rechazo de la razón crítica es explícito para evitar prácticas que puedan desestabilizar la política y modificar el orden establecido (Friz, 2016).

Para problematizar los elementos presentados, en este apartado se desarrollará, primero, la idea de la investigación social con incidencia pública y/o como un aporte para la intervención social, y segundo, ejemplificar el aporte situado que las y los estudiantes hacen a través de las tesis de finalización de carrera, su potencial crítico e innovador.

5.3.1 Investigación con incidencia

Todos los actores que participaron en este estudio plantean que la investigación que se hace en Trabajo Social “tiene algo” que la diferencia de hacer investigación en otras disciplinas y que le permite alejarse de una lógica teoricista (Grassi, 2017). Ese “algo” será caracterizado en tres niveles: uno, sobre los objetos de investigación que construye; segundo, el potencial y cercanía “al terreno” que permite otras “entradas”, y tercero, que, a pesar de que la investigación social se realiza principalmente en la academia, puede ser socialmente relevante apoyándose en la noción de uso comentada en el apartado anterior.

El ideario de la transformación social, propio de la disciplina, interpela y caracteriza la investigación en Trabajo Social como aquella producción de conocimiento que no se fundamenta en la acumulación del saber, sino que su producción tenga incidencia pública. En

el análisis de las entrevistas se reitera en múltiples ocasiones la frase “no investigamos por investigar”, lo que caracteriza la investigación disciplinar como una producción de conocimiento como sentido práctico (Bourdieu, 2008, 2014). Por ejemplo, en las siguientes citas se indica:

Yo siento que ha sido una debilidad, no le hemos sacado provecho a la investigación en Trabajo Social. Porque, insisto, Trabajo Social apunta a algo que no apuntan todas las ciencias sociales, entonces cómo ligar esta transformación social con la investigación creo que es el desafío. (Caso 2, egresada 2).

Yo creo que en trabajo social no investigamos solo por investigar y profundizar un fenómeno, es que yo hago algo con esto. Hacemos algo con lo que producimos, sea intervención social o acciones de intervención social (Caso 1, estudiante 3).

Los trabajos de Falla (2009, 2010, 2014) dan cuenta de una línea de investigación que indaga sobre los sentidos de la formación en investigación en Trabajo Social, no solo a modo de justificación disciplinar, sino también del uso sociopolítico que hay que darle a la investigación y a sus resultados, aludiendo al aporte que el Trabajo Social puede hacer en los diferentes campos y dotando de sentido las prácticas investigativas.

En consecuencia, se apuesta por nociones de investigación social que generen cambios, en tanto esa producción de conocimiento tiene un sentido político al responder a la pregunta de ¿para qué investigar? En las siguientes entrevistas se comenta qué se espera que la investigación aporte a la sociedad y para retroalimentar la intervención profesional;

En realidad, que sea una investigación que aporta a la sociedad, que genere este conocimiento, que pueda generar un cambio en realidad, porque nosotros, como siempre dicen los profes, tenemos a mano los datos (Caso 4, estudiante 6).

Ese nuevo conocimiento debiese volver a nuestro actuar [intervención], nuestro actuar nos debería dar pistas de futuros problemas e ideas de investigación, y, por el otro lado, la idea

de generar también nosotros desde el trabajo social nuestro conocimiento (Caso 6, docente 4).

Yo soy de la idea, y lo he sido siempre, de que la investigación sin incidencia en la práctica no sirve (...) Los trabajadores sociales siempre partimos con el tema más bien de observar el fenómeno de intervención, pero eso no necesariamente después se condice en un aporte real en ello, o sea como que parte así, pero como que después se pierde y termina siendo una investigación no más (...) porque, vuelvo a insistir, la ciencia no puede ser solamente conocimiento teórico, conocimiento científico, sino que tiene que ser ocupado para algo (Caso 6, docente 2).

Los cambios y transformaciones que se puedan generar desde la investigación en Trabajo Social podrían ser de diferentes niveles y uno de ellos es como aporte para la acción profesional y la problematización de las intervenciones sociales. El ideario de transformación social se visibiliza en las citas presentas y se concretiza en cómo se usa el conocimiento que se produce y el sentido que adquiere, como señala Rozas (1999): “El hecho de pensar en la investigación como parte del desarrollo de la disciplina es justamente poner en juego la construcción del conocimiento al servicio de nuestra disciplina y de los sectores sociales con los cuales trabajamos” (p. 108).

Otro elemento que permite caracterizar la investigación disciplinar es el conocimiento que las y los trabajadores sociales tienen de los territorios y del manejo en el trabajo con comunidades en las que despliegan su actuar profesional. Se reconoce como un *plus* que permitiría generar propuestas de investigación que estén vinculadas con las situaciones que acontecen por fuera de los mundos universitarios y permitan la construcción de objetos de estudio socialmente relevantes. Tal como se comentó en el capítulo 2 con la experiencia de Wright Mills (1961 [1959]) y su investigación con jóvenes, se reconoce en los profesionales ciertas habilidades y destrezas que le son propias a su formación disciplinar y esto permite una cercanía mayor para el manejo del contexto potencial de investigación. Por ejemplo, docentes lo caracterizan como:

El trabajo en terreno te da un *plus* para conocer cuestiones distintas en investigación, o sea que te pueden plantear preguntas distintas en la investigación, que cuando tú trabajas

desde la lógica propia de la investigación sin tener esa capacidad de ir al terreno. Mira, yo siempre lo estoy pensando muy *bourdisianamente* hablando. Es porque en el fondo te involucras con el terreno, que es un poco lo que trata de explicarnos Bourdieu en *La Miseria del Mundo*. En el fondo, que las grandes preguntas de la investigación aparecen porque tú estás vinculado al terreno, no aparecen desde la lógica del investigador clásico (Caso 3, docente 1).

Y creo que es distinto porque, de verdad, nosotros vemos cosas que otras disciplinas no ven, porque el sociólogo está en una mirada más macro de comprensión de la sociedad. La psicología tiende a mirar a la persona y a veces se le queda afuera un montón de factores de contexto que influyen finalmente en esa persona, y creo que nosotros tenemos como ese plus, como de tener esta mirada de ver a la persona en una situación que yo siempre digo, el contexto, el contexto micro familia, el contexto macro, qué está pasando ahí, cómo dialogan efectivamente estos distintos sistemas finalmente para entender, y creo que desde ahí está el desafío de nuestras investigaciones (Caso 6, docente 3).

Las citas expuestas permiten destacar que los espacios profesionales de trabajadores sociales pueden acceder a narrativas de los sujetos que participan de las intervenciones a las que no tendrían acceso como un agente-investigador externo. En consecuencia, se genera una cercanía estratégica que evita aproximaciones intrusivas y facilita la generación de preguntas de investigación a partir de la intervención social que se realiza y que estén asociadas a la vida cotidiana de los sujetos (Rubilar, 2013).

5.3.2. Los trabajos de finalización de carrera como un aporte situado desde la investigación social

Las tesis, como productos de finalización de carrera, les permiten a las y los estudiantes tener una primera experiencia de diseño e implementación de una investigación que responda a sus intereses. Como se ha mencionado, el estudiantado tiene claro que la motivación por hacer su tesis no tiene que ver directamente con el deseo de ser investigadores/as, sino más bien con un ideario de transformación social a nivel disciplinar, lo cual expresan en un producto concreto

que sea un aporte para la comprensión de nuevos fenómenos sociales, para el desarrollo de innovaciones metodológicas y para repensar las prácticas de intervención social.

Para reconocer el aporte de la producción que realizan las y los estudiantes, hay que insistir en la idea de que la investigación social es una actividad plausible y que no es solo para elegidos. Grassi (2007) plantea: “Investigar no es hacer o dominar una ciencia oculta, ni es para iluminados, de modo que su quehacer está al alcance de quien se decida a aprender el oficio (...) y un estado de curiosidad, de inquietud y de insatisfacción permanente ante lo que se instala como respuesta” (p. 30).

En el análisis de las entrevistas y la construcción de sujetos estudiantes como investigadores en formación (Meo y Dabenigno, 2005), la dimensión política de la investigación social cobra sentido para un ideario de transformación social, disputando espacios y aproximaciones para la comprensión de fenómenos sociales. Algunas estudiantes lo caracterizan como:

Para el caso de la tesis de pregrado es importante que el trabajo social se dispute o apropie de esos espacios académicos. Hay algo que decir, hay un vínculo con el terreno. Hacer tesis te abre oportunidades académicas para la generación de redes (Caso 2, estudiante 1).

¿Cuándo adquiere sentido para mi formación? Cuando se visibiliza lo que se desconoce. Ahí hay una relación directa entre la investigación y la transformación social. Lo considero como un acto político, “que se pueden tomar acciones frente a eso”. (Caso 3, estudiante 2).

Quizás la mejor manera de aprender investigando es creando un poco tu investigación porque yo siento que aprendimos tanto porque hicimos una investigación en que nos fue bien, que fue bacán, que hicimos un trabajo de campo enorme, que lo hicimos en un tema que nos gustaba, como un caso súper particular, que era importante, que tenía una relevancia, como que estábamos denunciando una injusticia social con esa investigación, como está pasando esto aquí, y estas son sus implicancias y como que nadie está haciendo

nada, y se llevó a cabo de modelo una política pública. No nos quedamos con una abstracción, sino que lo diseñamos y lo hicimos (Caso 1, estudiante 3).

Al respecto, la formación en investigación adquiere sentido para las y los estudiantes, a nivel académico y disciplinar, porque las experiencias que viven como investigadoras/es les permiten relacionar la producción de conocimiento para denunciar y transformar lo social, y se alejan de representaciones de la investigación social encerrada en el mundo universitario. Si bien la literatura indica que no hay consenso sobre el aporte científico de las tesis en pregrado (Gallardo, 2018; Rojas, 2008; Solsona, 2018), sin duda alguna generan una identidad profesional que se refuerza al observar de primera mano los cambios que pueden generarse en estos procesos. Como plantea Duarte (2013) el conocimiento científico puede ser un dispositivo para comprender y transformar lo social. A modo de ejemplo una docente comenta:

Es importante que las investigaciones que ellos hagan tengan sentido para ellos, que de verdad se puedan encontrar con un sujeto en el que en algún nivel pueden generar empatía con lo que están viviendo, porque ahí ellos se dan cuenta de que en último término no solo pueden trabajar para transformar las condiciones del otro, sino que también pueden ser la voz de otras personas, y eso les hace un sentido radical a los estudiantes de Trabajo Social (Caso 1, docente 2).

Sobre el debate y el alcance científico del trabajo investigativo de las y los estudiantes, como consigna socialmente instalada, es posible problematizarla, por ejemplo, al posicionarse desde las perspectivas críticas para pensar el Trabajo Social, su formación y la investigación amplia los repertorios de comprensión e incidencia del conocimiento que se produce, al problematizar los discursos de saber-poder que se han legitimado como verdades en el campo académico (Fardella y Sisto, 2014; Sisto, 2017), es posible disputar esos espacios hegemónicos sobre la producción y el conocimiento científico (Martínez y Agüero, 2018; Meschini y Hermida, 2017; Muñoz, 2018a, 2018b, 2020), como herramienta política de interpelación a las “formas tradicionales” de hacer y enseñar investigación.

En coherencia, por aporte situado de los trabajos finales de investigación, nos referiremos a la propuesta de Haraway (1995) sobre el conocimiento situado, que nos invita a pensar que todo conocimiento es parcial y posicionado, porque no es posible conocer desde “ningún lugar”. Es una invitación a reflexionar la figura de una ciencia neutral, donde la investigadora no tiene implicancia en la producción del objeto de estudio, sino por el contrario todo objeto estaría vinculado al contexto y subjetividad de quien investiga.

Sandoval (2005) plantea “una mirada del conocimiento como ‘contextualmente situado’, es decir, una visión epistemológica desde la cual todas las formas de conocer nuestra vida social están situadas en un contexto histórico y corporal (p. 38).

Este aporte del conocimiento situado de las investigaciones que realizan las y los estudiantes, es posible de observar, en cómo el conocimiento producido es reconocido como aporte para las instituciones sociales con las que dichas investigaciones se encuentran relacionadas. Rojas (2008) reconoce que las tesis del estudiantado de pregrado es un aporte al desarrollo local y las comunidades próximas a las investigaciones que realizan, porque el “uso/utilidad” se observa durante el proceso y con el producto final. Tal como indican docentes, la investigación permite la toma de decisiones de las instituciones y con ello observa “ser” un aporte:

Como te decía, como es su investigación de pregrado que hace el alumno, el sentido lo observa en cómo le ve la utilidad práctica [en la intervención], entonces observa como podría apoyar a una Institución, un Centro, a lo mejor los colegas algo han identificado algo que no habían visto que le reconocen a la tesis del alumno (Caso 6, docente 1).

De hecho, las tesis que he guiado han sido tesis centradas en la evaluación, tesis evaluativas de algunos programas, algunas experiencias. Le ponemos hartos colores al informe, se preocupan de dejar una copia del informe en la institución. Puede ser un buen documento de trabajo digamos, una buena producción de conocimiento (Caso 6, docente 1).

Un tercer elemento del aporte situado de las tesis sería que las y los estudiantes responden a la crítica de una academia que no se permite repensar sus prácticas, apostando a que en sus trabajos

puedan desarrollar su creatividad y flexibilidad metodológica para romper con algunas formas tradicionales de producción de conocimiento. Estas innovaciones permitirían visibilizar y legitimar investigaciones de *otro modo* en el sentido de resistencia planteado por Muñoz (2018). En complemento se observa que, al repensar metodologías de investigación, el Trabajo Social tiene una oportunidad para disputar las aproximaciones a lo social (Matus, 2018a). Una estudiante cuenta su experiencia al respecto:

Por ejemplo, el texto que nos recomendaron en la primera clase, Humberto Eco "¿cómo hacer una tesis?" no me gustó. O sea, siento que no debería haber un manual de cómo hacer una tesis; es la metodología la que siento que deberíamos y está en nuestro rol también, como trabajadores sociales, ir construyendo. O sea, hay metodologías como hegemónicas que no sirven, o ciertas técnicas como entrevista, por ejemplo, y esa es una técnica que no sabía cómo nombrarla y ahí el profe me ayudó un poco, porque no era un grupo de discusión, yo hice una dinámica de mitos y realidades con niños y niñas y bueno, surgió otra categoría conceptual (...) Dos compañeras también innovaron en metodología, y como que se hace más difícil el camino cuando innovamos en metodologías, porque no hay cómo nombrarlas, no hay con qué autores sostenerse, pero yo encuentro que tenemos que empezar a hacerlo, proponer nuevas metodologías para investigar potenciaría el Trabajo Social (Caso 3, egresada 6).

Por último, se destaca la preocupación de las y los docentes para poder visibilizar las investigaciones realizadas por sus estudiantes a través del fomento de la escritura de artículos con los resultados construidos. Se considera como una estrategia de difusión del conocimiento que se produce, pero también como estrategia para seguir formándose en competencias de investigación como la escritura de artículos. El estudio de Shanoon, Wooksoo y Adjoa (2012) da cuenta de que uno de los elementos que potencian la enseñanza de la investigación en Trabajo Social es el apoyo para la publicación de las y los estudiantes, porque también observarían la utilidad del conocimiento producido. Se reconoce que es parte de la responsabilidad como docente hacer circular las tesis desarrolladas, porque es parte de su rol como formadores en investigación (Caso 4, 5, 6).

Es un ejercicio metodológico, por decirlo así, por entrenarlos en las habilidades investigativas, creo que es necesario, pero creo que es un círculo que se tiene que cerrar en por lo menos el intento de una publicación, porque si no, no hacemos como el proceso completo. Yo he enganchado a dos grupos de Tesis que han terminado con publicaciones, y con ellos después es tremendo. Dicen “¡profe, y lo publicamos!”, Nosotros escribimos esto ahí, entonces yo creo que ahí queda como una sensación de hacer un círculo, de aportar realmente. Que no es solo como hacer el trabajo para cumplir, para cumplir y que quede ahí en la biblioteca y nadie nunca más lo ve” (caso 6, docente 3).

Las y los estudiantes saben que deben cumplir con el requisito de titulación de hacer una tesis, pero a través de ella esperan ser aportes concretos para la comprensión de fenómenos sociales, que los resultados generen diferencias en el modo de intervenir de instituciones y por, sobre todo, que permitan visibilizar aquello que usualmente no se muestra en el mundo académico (o que ellos sienten que el mundo académico no lo muestra). Solsona (2018) plantea que:

También debemos ser honestos con respecto al potencial de agencia y transformación que puede tener la investigación. Nuestros estudiantes deben saber que los resultados de una indagación, dependiendo de cómo se presenten y se describan -por ejemplo, desde un enfoque crítico-, pueden generar la posibilidad de intervenir las realidades investigadas (p. 69).

5.4. Síntesis discursiva. ¿Cuáles son los discursos que se disputan?

En este capítulo se analizaron los resultados respecto de los discursos que se construyen para responder a los sentidos y apropiaciones de la investigación social en la formación universitaria de trabajadores sociales. Estos análisis se circunscriben en una crítica mayor al modelo neoliberal chileno y su expresión en la investigación científica y la formación universitaria.

La construcción de estos discursos y sus condiciones de posibilidad que fueron descritas se tensionan en un **discurso de formación profesional** y un **discurso de formación académica**. El primero nos muestra cómo los aprendizajes, conocimientos y herramientas adquiridas por las

y los estudiantes en los cursos de metodología de investigación a lo largo de su formación son puestos en escena en la intervención social, como el principal espacio de desarrollo profesional. Existen repertorios que no son exclusivamente metodológicos e instrumentales, sino también competencias complejas como el desarrollo del pensamiento crítico y de reflexividad (Rubilar, 2013). El segundo discurso reconoce que en la formación a nivel de pregrado las y los estudiantes se forman en investigación y no como investigadores (Moreno, 2003, 2005), pero no es un elemento excluyente para que ellos inicien una trayectoria de formación en investigación (Mattioni, Antón, Grannovsky, 2019; Rubilar, 2015, 2016).

Para ambos discursos la enseñanza de la investigación y sus condiciones de posibilidad están estrechamente ligadas al tipo de investigación a la que tiene acceso el estudiantado; por ejemplo, la investigación que realizan sus docentes, las comprensiones de la producción de conocimiento de la comunidad académica de la que forman parte y cómo se proyecta el lugar de las y los estudiantes en este proceso. En complemento, están ligadas a una actitud y disposición por parte de las y los estudiantes de aprender el oficio, de docentes que deseen enseñar y propiciar ambientes de aprendizaje que no se agotan en los cursos de metodología, sino también en la experiencia de tesis, la participación en proyectos de investigación y ayudantías de cátedra, entre otros espacios (Añaños, Cantora y Habichayn, 2014; Mattioni, Antón y Grannovsky, 2019; Sautu, 2009, Wairnerman, 2011).

De acuerdo con las implicancias y consecuencias del modelo neoliberal en la educación superior antes descritas, los discursos sobre formación profesional y formación académica emerge el **discurso elitista** de la formación en investigación que se construye a partir de ciertas prácticas docentes, que enfatizan en el poder del docente en la relación formativa y que tiene efectos en la motivación, aprendizaje y trayectorias de las y los estudiantes. Este discurso, configura prácticas investigativas que son para “privilegiados” y no todo el estudiantado podría acceder a espacios de aprendizaje, lo que reproduce prácticas discursivas altamente segregadoras y de clase. El neoliberalismo ha potenciado la figura de que la investigación científica no es para todos, con círculos restringidos de divulgación y circulación (Beigel, 2020; Muñoz y Rubilar, 2020, 2021). Donde la apuesta es generar una narrativa de autoridad sobre quienes pueden hablar de investigación social.

A partir de ello se configura una relación de autoridad del sujeto docente-investigador con sus estudiantes, quienes no los reconocerían como actores protagónicos del proceso de formación. Se presenta y enseña la investigación social como un quehacer complejo e inalcanzable, lo que configura posiciones de sujeto de un docente-investigador “que sabe” y un sujeto “que aprende”, pero que estaría en falta por su condición de estudiante y no de investigador. Estas construcciones también fueron desarrolladas en el capítulo anterior, pero aquí cobran un sentido diferente porque se relacionan con las posibilidades y condiciones a las que las y los estudiantes puedan acceder para establecer relaciones positivas, y les permitan apropiarse de la investigación en el campo disciplinar. Para Gallardo (2018) el desafío pedagógico se presenta con “la inexistencia de sujetos-alumnos-investigadores *per se*. Es tarea de los docentes el propiciar la creación de estudiantes que se auto-asuman como investigadores, que se reconozcan como sujetos pensantes de construir conocimiento” (p. 9).

Ahora bien, en este capítulo se enfatiza en el discurso elitista a partir de la apropiación, o no, de la investigación social, por parte de las y los estudiantes de Trabajo Social. Se problematiza sobre el para qué se investiga, quiénes participan y lo que más se enfatiza es a quiénes “llega” la investigación que se produce, donde las publicaciones y su circulación se constituyen como el principal espacio de crítica.

La circulación restringida de los artículos y publicaciones en Trabajo Social, que se ha caracterizado en apartados anteriores, no es un problema exclusivo de esta disciplina, sino que corresponde a una cultura académica general que se ha potenciado a partir de la publicación de artículos en revistas de alto impacto, que tributan para la evaluación de desempeño académico y permiten conseguir prestigio, pero no necesariamente para generar una comunidad académica, dado su acceso restringido. Las bases de datos no son de uso público y, en ocasiones, las publicaciones están escritas en inglés, lo cual genera una doble barrera para la circulación del conocimiento. Por último, hay que considerar que la publicación de artículos en revistas indexadas no es sinónimo de circulación en comunidades académicas y/o profesionales (Beigel y Salatino, 2015; Muñoz y Rubilar, 2020, Piovani, 2011).

Frente al contexto antes descrito, Beigel (2020) plantea que es necesario un giro hacia una ciencia socialmente relevante:

Las interpelaciones a favor de la autonomía académica fueron dejando atrás el criterio de utilidad a medida que se extendió la idea de la ciencia como actividad neutral, desinteresada, cuyo único fin era la búsqueda de un conocimiento verdadero. Así, la idea de utilidad fue perdiendo lugar a medida que el *ethos* científico se extendía como la *illusio* dominante de un campo cada vez más internacionalizado. Pero junto con las bondades de esta concepción de tono autonomista se fue promoviendo un academicismo que fue apartando del camino principal de la investigación científica -y de su evaluación- la pregunta por su relevancia social (p. 21).

A partir de lo anterior surgen varias interrogantes que es necesario, al menos, dejar enunciadas, por ejemplo: ¿Para quién se escribe? ¿Las y los estudiantes leen los artículos escritos por sus docentes, manejan otros idiomas para leer lo que se escribe? ¿Cómo es posible generar redes de colaboración para que la divulgación de la investigación amplíe sus repertorios? ¿Cómo se estaría vinculando la academia con las y los profesionales que desarrollan intervenciones sociales? ¿Cómo se difunden los resultados de las investigaciones en los diferentes campos de intervención social?

En respuesta a la crítica sobre la formación en investigación de carácter elitista, emergen otros discursos que permiten problematizar esta situación y generar propuestas para pensar la investigación social que responda al *ethos* profesional del Trabajo Social, como lo son los discursos sobre el carácter político-transformador de la investigación y el discurso de la dimensión ética de prácticas investigativas y su carácter situado.

El **discurso sobre el carácter político transformador de la investigación** resulta determinante para generar apropiación, por parte del estudiantado, de los cursos de metodologías y sus experiencias de tesis porque se constituye como lugar de producción de sentido sobre su formación profesional (Cazzaniga, 2007). De manera reiterada emergieron interrogantes como: ¿Para qué nos sirven estos cursos de metodología si la investigación no transforma? “¿Qué

sentido tiene si la investigación la hacen las Universidades y yo quiero trabajar en los territorios?” Y luego estas mismas preguntas las y los estudiantes se las respondieron en la medida en que en su formación fueron observando y vivenciando la investigación como un espacio político para visibilizar fenómenos sociales poco abordados o bien, emergentes, y que permiten producir conocimiento con un objetivo “mayor”, que es aportar al cambio social. En la literatura se reconoce el límite de la investigación social por su objetivo de producción de conocimiento, pero lo que hacemos con eso que se produce abre la posibilidad de diseñar estrategias de divulgación e incidencia pública (Beigel, 2020; Muñoz, 2018a; Piovani, 2015, 2016). Para las y los estudiantes y egresadas/os ahí radica la debilidad de la investigación académica y es una “obligación” del Trabajo Social dar cuenta del potencial político de la investigación social, que ellos no observan habitualmente en las prácticas investigativas que se les da a conocer.

Entonces, se problematiza la crítica y en vez de enfatizar en la producción de conocimiento a través de la investigación en el mundo académico, se apunta a quienes piensan esas producciones alejadas de su vínculo con lo social y su transformación. Por ello la necesidad de insistir en el alcance político de la investigación social como una posibilidad de visibilizar, problematizar e incidir lo que acontece en nuestra sociedad. Respecto del potencial transformador, Solsona (2018) plantea que “debemos ser honestos con respecto al potencial de agencia y transformación que pueda tener la investigación. Nuestros estudiantes deben saber que los resultados de una indagación, dependiendo de cómo se presenten y se describan –por ejemplo, desde un enfoque crítico– pueden generar la posibilidad de intervenir las realidades investigadas (p. 69).

A partir de este discurso es posible decir que la investigación social no es solo producirla, sino también darle “un uso”, darle un sentido en el marco del desarrollo disciplinar. De lo contrario, en el campo del Trabajo Social podría perder sentido para una formación crítica de la disciplina. Esto requiere discutir, debatir y ampliar las formas de divulgación de las experiencias de investigación e intervención social.

En relación con el discurso político y transformador de la investigación social, se presenta el **discurso ético** respecto de la investigación en Trabajo Social. No se puede desconocer, y así lo describen las y los docentes, que es necesario, en el marco de las políticas universitarias actuales, cumplir con ciertos estándares propios del modelo neoliberal, pero existen estrategias para no olvidar el *ethos* profesional. De lo contrario, la investigación disciplinar perdería todo su sentido, porque el Trabajo Social como disciplina y profesión vinculada al desarrollo de investigaciones e intervenciones sociales que permitan disminuir las brechas de desigualdad social, cuando se generan procesos de producción de conocimiento que no aporten a la revisión crítica de fenómenos sociales e intervenciones profesionales, se pone en entredicho el potencial transformador que le caracteriza. Rubilar (2009) lo describe como: “los trabajadores sociales tienden a realizar una investigación éticamente situada. Y se habla de situada, porque es explícitamente reflexiva en este punto, que conlleva a un cuestionamiento acerca de las consecuencias, efectos e impactos de su trabajo investigativo” (p. 31).

A nivel disciplinar permanece un debate sobre la producción de conocimiento a partir de la intervención e investigación social, y el cual ha estado mediado por disputas de legitimidad sobre el tipo de conocimiento que se produce. El discurso ético descrito permite generar estrategias de resistencias que faciliten procesos investigativos socialmente relevantes, construyendo formas contrahegemónicas a la investigación social que potencia el modelo neoliberal, para visibilizar y para validar *otros saberes*, otras perspectivas de epistemológicas para la comprensión del conocimiento, como también estrategias concretas de investigación colaborativas y colectivas (Aquín, 2011; Muñoz, 2018a).

Al profundizar en el cómo la investigación social aporta a la transformación social, se construye **el discurso de la investigación situada**. Tal como se ha mencionado, las nociones positivistas sobre la investigación en Trabajo Social (Muñoz, Hernández y Véliz, 2017; Martínez y Agüero, 2018) defienden la postura de una escisión entre a quién investigan y quiénes participan de una investigación. Por el contrario, la propuesta de Donna Haraway (1995) problematiza esa relación entre los actores participantes y habla de conocimientos situados. La autora critica la noción de objetivismo de las ciencias que potencia la figura de un/a investigador/a neutral,

propio de la hegemonía del positivismo y de la hegemonía del patriarcado sobre la mujer como productora de conocimiento científico. Por ello, plantea que

Al hablar, construir, pensar objetos de estudio, todo conocimiento está vinculado a su contexto y a la subjetividad de la investigadora. Yo quisiera una doctrina de la objetividad encarnada que acomode proyectos de ciencia feminista paradójicos y críticos: la objetividad feminista significa, sencillamente, *conocimientos situados*. (Haraway, 1995, p. 324).

Al respecto, pensar las tesis de las y los estudiantes como un aporte situado –o, como diría Sandoval, “conocimiento acción situada” el conocimiento situado- nos invita a pensar que el conocimiento es parcial y posicionado, no es posible construir conocimiento universal y homogéneo (Haraway, 1995). Las prácticas investigativas debieran responder explícitamente a posicionamientos sobre cómo deseamos producir conocimiento, qué hacemos con lo que se conoce y cómo divulgamos los resultados de las investigaciones.

En sintonía este discurso de la investigación situada posibilita la reflexión sobre las lógicas de investigación social y de sus metodologías como una apuesta concreta de producción de conocimiento que no responda a los estándares neoliberales. Autores como Hermida (2020), Martínez y Agüero (2018), Meschini y Dahul, (2017) discuten sobre la investigación y la producción de conocimientos en Trabajo Social, y realizan críticas al “modelo tradicional”, caracterizado por las pautas cartesianas y positivistas de la producción de conocimiento, para proponer el valor de incorporar y apropiarse de las perspectivas críticas, como por ejemplo las epistemologías feministas y descoloniales.

Denzin y Lincoln (2011, 2012) desarrollan una línea de investigación sobre los paradigmas en disputas, han publicado trabajos de investigación que dan cuenta de prácticas investigativas que se alejan de nociones positivistas y elitistas sobre las ciencias sociales, para posicionarse desde los amplios repertorios de perspectivas críticas y sus distintas expresiones, siendo pioneros en la divulgación de la investigación social desarrollada como herramienta de política para

visibilizar prácticas opresivas, de dominación neocolonial y de prácticas investigativas de resistencias con un sello en la transformación social. En palabras de los autores:

Lamentablemente, la investigación cualitativa, en casi todas sus formas, funciona con una metáfora del conocimiento, poder y verdad colonial. Así funcionan las metáforas. La investigación, ya sea cualitativa o cuantitativa, es una actividad científica que provee los fundamentos para los informes y las representaciones del “Otro” (Denzin y Lincol, 2012, p. 43).

En el marco de la formación y enseñanza de las metodologías de investigación social, la incorporación de estas propuestas epistemológicas, primero, potencia el entramado epistemológico-teórico-metodológico (Piovani, 2011) dando cuenta de prácticas investigativas que le permitan al estudiantado aprehender el oficio; segundo, y como consecuencia, se hace visible y explícito que estas apuestas buscan que la investigación social sea un aporte a la transformación social, y no a una acumulación de saberes y formas rígidas de producción de conocimiento, lo cual podría disminuir las distancias que produce, en las y los estudiantes, la investigación de carácter elitista.

Como ya se ha mencionado en este informe, la investigación social, como una herramienta política, visibiliza y promueve una actitud permanente de problematización y desnaturalización de los fenómenos sociales que se estudian (Matus, 1999, Rozas, 2001). Por ello, pensar la investigación social del Trabajo Social desde las diferentes perspectivas críticas permite ampliar el registro de la incidencia del conocimiento que se produce y reconocer que la relación entre investigador/investigado “es una interacción de ida y de vuelta, donde ninguno se constituye al margen del otro” (Sandoval, 2005, p.40)

Capítulo VI: Conclusiones

A lo largo de este informe se ha discutido sobre la investigación en Trabajo Social, el estudio de trayectorias investigativas, de prácticas docentes y de estrategias de enseñanza-aprendizaje, explicitando el carácter exploratorio de estas líneas de investigación en Chile. Con esta tesis se buscó aportar al análisis disciplinar con énfasis en la formación en investigación y enseñanza de las metodologías, desde una postura que rechaza las nociones prescriptivas y homogeneizantes sobre la docencia. También se aleja de aproximaciones que buscan establecer generalizaciones para entregar respuestas uniformes que indiquen “qué es lo que hay que hacer en los cursos de metodología de investigación”, y en su lugar plantear “cómo se ha enseñado la investigación”, en coherencia con las lecturas sobre la enseñanza del oficio de investigativo presentadas a lo largo del documento.

En esta tesis se formuló la pregunta: ¿cuáles son los discursos sobre las prácticas y estrategias de formación en investigación y enseñanza de las metodologías de investigación social en carreras de Trabajo Social en universidades chilenas? En esta pregunta yace una inquietud profesional que ha acompañado la propia formación de la investigadora, con la interrogante de, si la investigación social es un elemento constitutivo de la disciplina y profesión del Trabajo Social, y cómo se expresa en la formación de las y los estudiantes. Este interés investigativo permite hoy vincular la enseñanza del oficio de la investigación, a partir de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan, con los sentidos y apropiaciones que las y los estudiantes tienen sobre la investigación disciplinar.

Para responder a esta pregunta se construyeron objetivos sobre el alcance de la formación en investigación a nivel de Pregrado en Trabajo Social, el análisis de los aprendizajes claves y los contenidos asociados a los cursos de metodologías de investigación, en complemento con las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan y la visibilización de las tesis que realiza el estudiantado como proceso de finalización de carrera.

En términos metodológicos, esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo con énfasis en el análisis de discurso, a partir de entrevistas reflexivas con docentes, estudiantes y

egresadas/os y la revisión de programas de cursos de metodología de investigación, para la identificación de los discursos que emergen de esos materiales.

A lo largo de este informe se abordó cada uno de los objetivos de manera relacional, para construir dos líneas argumentativas para la presentación de los resultados: **el oficio de enseñar metodologías de investigación social; y los (sin) sentidos de la investigación en Trabajo Social y su relación con la formación profesional.**

Sobre el oficio de enseñar metodologías de la investigación social, se enfatiza en que a nivel de pregrado la formación apunta al desarrollo de competencias como la rigurosidad metodológica y la escritura académica. Por ello, la enseñanza y aprendizajes sobre las metodologías de investigación deben considerar el momento de la formación en la que se encuentran las y los estudiantes, entender cómo los cursos son potencialmente articulables y que las brechas de capitales culturales entre las y los estudiantes actúan como elemento diferenciador (Bourdieu y Passeron, 2004).

Reflexionar sobre la enseñanza de la metodología como acto pedagógico (De Sena, 2019, Falla, 2014) implica situar esta problematización a la luz de los nuevos contextos sociales y políticos que vive el país y la forma en que estos discursos tienen implicancias en las Universidades y el trabajo académico. Hay un acuerdo que la enseñanza de la investigación es a partir de la enseñanza del oficio, que configura la relación entre docentes y estudiantes desde una lógica de maestro/a o guía, estos serían los atributos o características para pensar la formación y cómo se proyecta el acto pedagógico de enseñanza de las metodologías.

Por ejemplo, para Falla (2014) el acto pedagógico es una oportunidad de potenciar perspectivas y pedagogías críticas para el desarrollo de habilidades y para motivar a las y los estudiantes, que facilita pensar las prácticas docentes y reflexionar sobre ellas, constituyéndose el acto pedagógico en un acto inminentemente político al posicionarse desde una práctica pedagógica crítica, que permita visibilizar nuevas y otras relaciones entre profesor- conocimientos- estudiantes.

Los cursos de metodología analizados, ofrecen múltiples herramientas para que el estudiantado pueda adquirir herramientas para su formación en investigación, pero también ofrece repertorios metodológicos para la intervención profesional. Es decir, a partir de los casos estudiados, la relación entre intervención e investigación social no se daría porque las y los estudiantes crean que un mismo profesional deba desarrollar ambos procesos. Más bien por ampliar los registros “de uso y sentido” de la investigación para la transformación social, cuestión a potenciar porque el estudiantado no lo observa con claridad a lo largo de su formación. Ante ello, es importante considerar que el aprendizaje no es responsabilidad únicamente del estudiante y, tal como señala Scribano (2005, 2006), la enseñanza de la metodología implica una relación vincular en donde debe reconocerse el lugar del docente y del estudiante. Es posible enseñar en la medida en que haya un escenario pedagógico para ello, que reconozca los distintos estilos de aprendizajes de las y los estudiantes y las trayectorias formativas precedentes, sin subestimar las capacidades del estudiantado.

Al respecto, el discurso sobre el involucramiento y compromiso docente es fundamental para generar relaciones positivas entre estudiantes y docentes para que el proceso de aprendizaje sea significativo. Por ello, el discurso sobre el sujeto docente-investigador como autoridad y el de un sujeto docente-guía que motiva e incentiva, se tensionan en diferentes momentos de la investigación, porque son posiciones de sujeto transversales para la enseñanza de las metodologías y los sentidos de la formación en investigación.

A partir de lo anterior, es fundamental reflexionar sobre la vinculación entre prácticas investigativas y prácticas docentes, para materializar la enseñanza del oficio. Ser buen investigador no es sinónimo de buen docente y viceversa. Las y los docentes portan comprensiones de la investigación social y el conocimiento científico que serán determinantes para esta vinculación investigación-docencia.

Por eso, la enseñanza de las metodologías y la formación en investigación a nivel de pregrado en carreras de Trabajo Social, es un entramado que, al menos, reconoce los siguientes elementos: los tipos de investigación que se promueven, relaciones entre docentes y estudiantes como espacio de formación que genera interés y motiva para la investigación, y prácticas docentes

que promuevan estrategias de retroalimentación permanentes y familiarización concreta en procesos de investigación.

Es relevante señalar que, si bien se trazaron dos líneas argumentativas para la presentación de resultados, ambas se relacionan y tienen implicancias en la relación pedagógica. Ante ello, se enfatiza sobre la categoría emergente que se construyó durante la investigación sobre los sentidos y apropiaciones de la investigación social por parte de las y los estudiantes, porque al preguntarse por las prácticas y estrategias de formación y enseñanza, resultó determinante reconocer que la formación profesional es productora de sentido y que proyecta imaginarios profesionales (Cazzaniga, 2007).

Respecto de los sentidos y apropiaciones de la investigación social en la formación de trabajadores sociales, el estudiantado demanda mayor énfasis en este ámbito de desarrollo profesional porque la motivación para ingresar a la carrera tiene relación con la intervención como proceso de transformación social, y desconocen cómo la investigación podría aportar a ello. Esta es una representación fundamental, porque define disposiciones y motivaciones para la participación de las y los estudiantes en los cursos de metodología, por la relevancia que tiene para ellos identificar el *para qué* de estos cursos en su formación profesional (De Sena y Grinszpun 2011; Orellana *et al.*, 2018; Scribano, 2005; Scribano, Gandía y Magallanes, 2006; Gandía y Magallanes, 2013).

Junto con lo anterior, la relevancia de reconocer las trayectorias educativas anteriores a la Universidad es fundamental para ajustar las expectativas y las proyecciones de formación para las y los estudiantes. La experiencia de cada uno ha sido diferente y, tal como se presentó, la formación escolar presenta nociones reducidas de la investigación científica, centrada en las ciencias naturales, y el estudiantado desconoce la investigación en ciencias sociales. Tal como se ha señalado en capítulos anteriores, una formación universitaria centrada en los aprendizajes de las y los estudiantes requiere reconocer los saberes y aprendizajes previos con los cuales ingresan a la Universidad. Hay que conocer al estudiantado para poder generar esa relación vincular que señala Scribano (2005, 2006).

A su vez, el sentido y apropiación por parte del estudiantado desafía a las y los docentes de los cursos de metodología a explicar la relevancia de la investigación en el ámbito disciplinar y de las ciencias sociales, y cómo es posible que la investigación social genere aportes a la transformación social. En la presentación de resultados se describió el proceso de las y los estudiantes que al inicio de su formación no veían el sentido o propósito profesional de formarse en investigación, para luego en los cursos de metodología, en la medida que faciliten discursos de realización y no simulación, ellos se van apropiando de sus decisiones metodológicas y, cuando deben realizar la tesis como trabajo final de titulación, hay un reconocimiento explícito de los aportes que sus investigaciones pueden hacer en campos de intervención específicos.

Ahora bien, no solo son las prácticas investigativas del estudiantado las que favorecen a la identificación del sentido para su formación, sino también las prácticas investigativas que desarrollan las y los docentes de los cursos de metodología y guías de tesis. Para las y los estudiantes es fundamental ver que la investigación es un ámbito posible de desarrollo profesional, e identificar aprendizajes posibles de desplegar en el campo de la intervención. Este punto es fundamental, porque el desconocimiento de las investigaciones y publicaciones que realizan sus docentes y el desconocimiento general de las publicaciones en Trabajo Social se constituye como un obstaculizador para este propósito. Si bien las trayectorias investigativas de docentes en las carreras de Trabajo Social no son el foco de esta tesis, cobran relevancia por las imágenes profesionales que se proyectan y que son observadas por las y los estudiantes.

En este contexto se sitúa la crítica en el discurso de una investigación elitista, que se configura como un círculo restringido de participación y baja circulación de investigaciones y publicaciones en ámbitos no académicos, ello configura ámbitos de circulación que responden a grupos y no a comunidades académicas donde las y los estudiantes se sientan parte, lo cual genera una distancia entre docentes y estudiantes y el desinterés de ellos por la investigación.

Estas críticas responden a condiciones de producción que potencia el modelo neoliberal chileno: tales como la evaluación académica en base a la productividad que desincentiva el ejercicio de la docencia y las prácticas investigativas individuales. Así emerge con fuerza la necesidad de las y los estudiantes “de encontrar el sentido” a los cursos de metodología de la investigación

en una formación profesional que apunta a la transformación social, porque el contexto de las políticas neoliberales para el fomento de la investigación genera una representación de la investigación social disociada de la realidad, que tendría por objetivo la acumulación de saberes y permanecer encerrada en el mundo universitario.

Para responder a los discursos elitistas de la formación en investigación, se identificaron los discursos sobre el carácter político y transformador de la investigación, su carácter ético y situado, y la propuesta de descolonizar las metodologías de investigación. Con estos discursos, docentes y estudiantes se identifican y caracterizan la investigación en Trabajo Social, lo cual les permite propiciar de la investigación social que apunte a la transformación.

En definitiva, para la comprensión de los sentidos sobre la investigación social en la formación disciplinar se construye un entramado que se caracteriza, al menos, por: la investigación en relación con los *ethos* profesionales; potenciar y facilitar espacios de formación para el pensamiento crítico; y que la investigación sea percibida como otro ámbito de intervención profesional del Trabajo Social por los propios profesionales y terceros.

A partir de ahí, además de pensar en la enseñanza de las metodologías como un acto pedagógico, también es posible identificarla como un acto político. Lo central reside en reflexionar las prácticas investigativas y las prácticas de enseñanza de la metodología, como acto político, porque se está dando cuenta de posicionamientos sobre el para qué investigar, desde dónde se investiga, cómo y para quiénes se investiga, además de ubicar esas reflexiones a la luz de los contextos sociales y políticos actuales. Asprella (2017), plantea que el aula universitaria se caracteriza como una constelación más evidente de lo político, donde se entrelazan las diferentes experiencias que allí se encuentran.

Lo anterior se instala como un desafío porque, si los planes de estudio se alejan de visiones esencialistas, tecnológicas e instrumentales para la formación, el fomento de la producción de conocimiento disciplinar se vuelve vital. El Trabajo Social hoy día tiene la posibilidad de disputar esos espacios hegemónicos de cómo se ha hecho y cómo se ha enseñado investigación social, y disputar también los cánones tradicionales para comprender la producción del

conocimiento y la investigación científica. Los enfoques críticos no le restan valor científico a las investigaciones que se realizan, tal como señala Matus (2018a), la posibilidad de ampliar los repertorios es una forma de resistencia o, como lo describe Muñoz (2018a), “imaginar otras maneras de hacer que la investigación de trabajo social cuente y pueda ser legitimada (concurada y financiada, ¿por qué no?), pero al mismo tiempo que permita desafiar las lógicas culturales y cognitivas del neoliberalismo” (p. 43).

En respuesta urge disminuir las distancias (Scribano, Gandía y Magallanes, 2006) del vínculo de la investigación en Trabajo Social con los *ethos* profesionales. Si las y los estudiantes tienen la posibilidad de conocer otras prácticas investigativas que apuesten al trabajo colaborativo y colectivo, se requiere de una comunidad académica que visibilice su producción más allá de los cursos de metodologías de investigación. Como ya se planteó, a pesar del imaginario propio y de terceros sobre el lugar del Trabajo Social en el campo científico, hay que potenciar la investigación social como un ámbito más de desarrollo profesional. Investigar es hacer Trabajo Social (Hermida, 2020), aunque las y los estudiantes no se dediquen a ser investigadores, puedan sentirse representados en esas prácticas investigativas a nivel disciplinar.

En complemento, los trabajos de Thayer (2019), Rodríguez Freire (2020), Thayer, Collingwood-Selby, Estupiñan Serrano y Rodríguez Freire (2018) dan cuenta de un conjunto de reflexiones y críticas sobre el para qué de la Universidad en el contexto neoliberal, la producción de conocimiento y el ejercicio de la ciencia, entre otros factores, que invitan a repensar la Universidad como categoría, escenario y disidencia, para interpelar ciertas prácticas segregadoras y discriminatorias en el campo académico, como también el rol de la escritura académica y la *tirana del paper* como lo menciona Santos-Herceg (2020).

En este informe se ha reiterado la pregunta sobre el para qué de la investigación social, para quiénes se construye el conocimiento y cómo se divulga y circula el conocimiento producido. Para ello, Beigel (2020) propone “*investigación fundamental orientada al uso* para aquellos conocimientos potencialmente transferibles en recomendaciones de política o en intervenciones en comunidades” (p. 25). Desde el Trabajo Social, Lyons (2000) plantea que pensar que el desarrollo disciplinar requiere del manejo de una relación triangular entre la creación de

conocimiento, la transmisión de conocimiento y la aplicación (práctica) de conocimiento. Con ello se podrá disponer de investigaciones que sean socialmente relevantes y aumenten la incidencia pública de las mismas.

Los discursos que se han analizado en este estudio, visibilizan las prácticas discursivas como productoras de subjetividades, que construye las identidades de los actores participantes y la problematización de los ámbitos institucionales en donde circulan estos discursos. Asimismo, se revisaron las condiciones de producción de los discursos que dan cuenta de discusiones globales y contextuales sobre la investigación social y la formación disciplinar, reflejando el carácter de intertextualidad de los discursos, como las relaciones y conexiones entre los discursos descritos, que da cuenta de los diferentes lugares de enunciación. Como plantea Parker (1996) los discursos que soportan otros discursos.

Lo anterior, permite dejar interrogantes para seguir desarrollando sobre la tensión que existe por cuándo se inicia un investigador. Si bien este no fue el foco del estudio, emergen como un elemento transversal sobre el ejercicio de la docencia, cuánto se enseña y cuánto se aprende de investigación social en la formación de pregrado, pero también sobre las subjetividades que se construyen sobre el estudiantado. Hay posiciones de poder fuertemente marcadas por las credenciales institucionales, por ejemplo, de la formación doctoral como punto de partida de la “carrera investigativa”, lo cual configura las relaciones entre docentes y estudiantes. Expresión de ello, es lo que se ha presentado como un obstáculo para la formación del oficio a nivel de pregrado, como es la construcción de un sujeto estudiante que carece de experiencia por no ser investigadores.

Por último, al considerar que el discurso es una práctica que configura los objetos de los que habla (Foucault, 1969), en el ámbito educación se generan discursos que imponen un habla legítima. En el caso de este estudio hemos nombrado la autoridad narrativa de quienes estarían en posición de hacer y hablar de investigación social, como reflejo de cómo los discursos sobre la investigación elitista han configurado el escenario actual.

Estos discursos que se han constituido como regímenes de verdad, se han posibilitado por la fuerte impronta del neoliberalismo en las políticas de fomento de investigación y sobre el quehacer académico. La relación saber-verdad y poder da cuenta del monopolio del saber y el monopolio del poder (instituciones educativas, investigativas) que generan verdades sobre el tipo de conocimiento que se legitima y el tipo de investigación que se valida.

En definitiva, se han presentado diferentes tramas de poder vinculadas al objeto de estudio, en tanto, se ha problematizado los discursos sobre el mundo universitario y el trabajo académico para ampliar los repertorios de análisis posibles sobre la formación en investigación y enseñanza de las metodologías de investigación en carreras de Trabajo Social. Como también los discursos sobre el lugar que ocupan las y los estudiantes, como protagonistas de su formación por su capacidad reflexiva, como un discurso que resiste a la ideal de control y que potencia el lugar de la enseñanza como acto político y pedagógico. Como plantea Hermida (2016) “El discurso implica un poder, el poder de hacer diciendo, el poder de configurar un régimen de verdad que permite que ciertos discursos sean “decibles” y plausibles de ser escuchados, mientras que otros mueren antes de nacer por no corresponderse con el régimen de verdad imperante” (p.37).

El análisis del discurso es análisis de la lengua en su uso, por tanto, no puede limitarse a la descripción de formas lingüísticas, debe considerar los propósitos (Iñiguez, 2006). Por eso, en esta investigación se han analizado las condiciones de posibilidad de las prácticas discursivas, identificando las posiciones de sujeto a partir de la relación saber-poder que se construye en el vínculo profesor-estudiante. Estas condiciones de posibilidad comprendidas desde un contexto sociopolítico particular, como lo es el modelo universitario chileno, que da cuenta de condiciones históricas específicas para describir dichas posiciones de sujetos, y los ámbitos institucionales por los cuales circulan los discursos que se disputan.

El análisis del discurso es una aproximación del quehacer investigativo. que promueve una responsabilidad profesional de interrogar, cuestionar y problematizar los discursos institucionales e institucionalizados, es decir, considerar el uso del análisis del discurso como herramienta de reflexividad, para que las y los trabajadores puedan debatir sobre la promoción

de la justicia social y la transformación, para desafiar las rutinas y los regímenes de verdad (Marston, 2020).

Corolario: Tiempos de habitar la incomodidad de las crisis

Es abril de 2021 y Chile enfrenta una segunda ola del Covid-19, con medidas cada vez más restrictivas sobre la circulación en la ciudad, la imposibilidad de trabajo para que quienes no pueden reemplazar sus actividades laborales en entornos virtuales, y una presión social y política sobre las medidas económicas que se han implementado desde el gobierno de turno. A lo anterior, se suma el estado de urgencia sanitaria vivido desde marzo del 2020 para enfrentar las crisis con medidas inmediatas para mantener el funcionamiento de distintos campos, incluido el campo de las universidades. Y también la crisis socio política del 2019, que a pesar del confinamiento actual sigue latente, porque las expresiones de malestar social no se detienen por; la inmensa desigualdad, en todos los ámbitos de la vida cotidiana; por la falta de credibilidad y de legitimación de las instituciones y las políticas sociales; y el ejercicio de *la política*.

Estos procesos sociales que se encuentran en pleno desarrollo configuran un escenario para repensar nuestras prácticas sociales a nivel de sociedad y, en particular, las prácticas que se desarrollan en el mundo universitario chileno. Han sido años para replantear el lugar de las universidades en los cambios sociales, los aportes de la investigación científica (para el caso de las Ciencias Sociales que se ven aún más disminuidas en su financiamiento dada la crisis del Covid-19), y proponer nuevas lógicas que permitan revertir la sensación de malestar asociada a las prácticas sociales vinculadas con el *ethos* neoliberal a partir de reflexiones académicas sobre la relación conocimiento-sociedad (Ramos, 2018, 2020). Expresión de ello son los artículos de Poch Plá y Villanelo Lizana (2016, 2017) que describen la cruda realidad de la investigación en Chile con su carácter altamente competitivo e individualista, con ello se podría comprender la percepción negativa de la investigación por la ciudadanía. Leyton (2020) agrega que “des-elitizar y des-patriarcalizar la academia puede influir en una cercanía y compromiso más explícito de la investigación con las demandas y cultura populares” (s/p). Lo cual permitiría habitar la incomodidad de las tensiones que se producen por las políticas de fomento a la investigación y los deseos de una producción académica investigativa que responda a los problemas sociales actuales. Para Danel (2020) habitar las incomodidades refiere a “ese espacio fronterizo, inestable, sujeto a negociaciones y estructurado por los modos en que se construye

hegemonía y valor. Habitar la incomodidad supone reconocer nuestro cuerpo e interpelar el espacio” (p.8).

En lo referido a la docencia universitaria, hoy existen aprendizajes para sobrellevar el contexto dinámico de las crisis sociosanitarias. Por ejemplo, en marzo 2020, se realizaron rápidas readecuaciones para el funcionamiento de las Universidades, lo que significó “llevar” a la virtualidad todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el supuesto de que las y los estudiantes cuentan con los recursos materiales y equipamiento de acceso. Sin embargo, al poco andar la desigualdad social tiene nuevas expresiones, porque no son políticas de acceso universal para todas y todos los estudiantes universitarios. Esto genera una tensión para una disciplina-profesión que construye discursos de equidad y justicia social, las escuelas de formación que deben seguir impartiendo sus clases sabiendo las condiciones de posibilidad de las y los estudiantes, lo cual a generado tensiones discursivas que para Navarrete y Véliz (2020) son los dilemas éticos de la formación a distancia en contexto de crisis.

Es fundamental responder a la necesidad de una reflexión sistemática sobre la formación de trabajadores sociales en contextos de virtualidad, como una respuesta a una urgencia mundial, y no como la apertura para instalar la formación a distancia como dispositivo permanente. Las siguientes preguntas, se presentan como interrogantes abiertas para continuar la reflexión: ¿cómo cambia la docencia universitaria en contextos de virtualidad? ¿qué implica la formación en investigación como un oficio en el contexto de la enseñanza virtual? ¿cómo las nuevas prácticas investigativas en entornos virtuales repercuten en nuevas de prácticas de enseñanza de las metodologías?

En este escenario altamente complejo, emergen con fuerza discusiones sobre cómo investigar y cómo hacer docencia en entornos virtuales (Brito, et.al, 2020) incorporando la tensión de tener certezas cuando lo que sobran son incertidumbres. Gandarias Goikoetxea (2014) plantea la necesidad de una práctica reflexiva sobre la investigación y sus incomodidades, y una de ellas es habitar la incertidumbre, por la tensión que se produce entre tener todo bajo control y el no saber qué va a suceder: “moverse en la incertidumbre es abrirse a lo indeterminado y asumir el desconcierto que en ocasiones nos producen las investigaciones no como errores para cargarnos

de culpa sino como oportunidades de apertura y tensiones dignas de también de ser estudiada”
(Gandarias Goikoetxea, 2014, p. 295)

Habitar las incomodidades y la incertidumbre, hoy se convierte es un espacio propicio para pensar en nuestras prácticas investigativas, que, adecuándose al contexto de virtualidad, puedan abordar objetos de estudio que nos permitan comprender los nuevos fenómenos sociales que han emergido en estos procesos de crisis, fomentar la creatividad metodológica y las redes colaborativas de trabajo. Respecto a la docencia estas crisis puede ser oportunidades de visibilizar otras y nuevas formas de habitar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, P. (2006) Investigación e intervención en Trabajo Social: Revisando e identificando nuevos escenarios. En Aquín (comp.) *Reconstruyendo lo social: Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Aguayo, C. (2007) *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Aguayo, C., López, T. (2007) *Ética y trabajo social en las voces de sus actores: un estudio desde la práctica profesional*. Colegio de Profesional de Trabajadores Social, Chile.
- Aguirre, J. (2012, agosto) El lugar de la pedagogía en la construcción de una cultura investigativa en la universidad colombiana; una reflexión desde el trabajo social. En *Memorias III Encuentro Latinoamericano de Metodologías de las Ciencias Sociales. Métodos alternativos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para la ciencia social contemporánea*. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Manizales, Colombia.
- Alé, S., Duarte, K., Miiranda, D. (2021) *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Antón, C., Mattioni, M., Granovsky, P. (2017, junio) La posición del Trabajo Social frente a los procesos de desigualdad y movilidad social: construyendo una práctica profesional investigativa desde la perspectiva cualitativa. *V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Ensenada, Argentina.
- Añaños, M.C., Cantora, A.M., Habichayn, A. (2014) La enseñanza de la metodología de la investigación en la formación de grado: experiencias en Trabajo Social. *Catedra Paralela*, 11, 174- 195.
- Aquín, N. (2006) La investigación en el campo del Trabajo Social. En Aquín, N. (comp.) *Reconstruyendo lo social: Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Araujo, K. (2019) Desmesuras, desencantos, irritaciones y desapegos. En Araujo (ed.) *Hilos tensados para leer el octubre chileno*. Santiago Chile: Ediciones USACH.

- Arellano, A., Ketterer, L., Soto, A. (2011) Trabajo Social y Educación Superior: análisis del proceso de innovación curricular de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera. *Cuaderno de Trabajo Social*, 4, 26-39.
- Aspeé, J. (2014) *Trabajo Social de Mercado, Exclusividad universitaria ¿mito o realidad?* Recuperado en <http://www.trabajadoressociales.cl/librosts/libro12.pdf>
- Aspeé, J. (2016) Análisis longitudinal de la exclusividad universitaria del trabajo social en Chile. *Revista Rumbos TS*, 11 (13)10-32.
- Asprella, G. (2014) Docencia en la Universidad y su función pública: otras notas de sobre la función docente. En Morandi, G., Ungaro, A., *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata Argentina: Editorial Universidad Nacional de la Plata.
- Atria, F. (2014) *Derechos sociales y educación: nuevo paradigma de lo público*. Santiago: Editorial LOM.
- Atria, F., Larraín, G., Benavente, J., Couso, J., Joignant, A. (2013) *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago: Editorial Random House Mondadori.
- Aylwin, N. (1976) Evolución histórica del Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, 18, 7-16.
- Aylwin, N., Forttes, A., Matus, T. (2004) *La reinención de la memoria: indagación sobre el proceso de profesionalización del Trabajo Social chileno 1925-1965*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aylwin, N., Gissi, J. (1974) El taller. *Revista de Trabajo Social*, 14, 21-38.
- Baquero, P. (2006) La investigación en el aula en la universidad. Apuntes para una revisión crítica. En Baquero, P., Molano, M., Pardo, A. *Prácticas pedagógicas universitarias. Aproximaciones para su comprensión*. Bogotá: Ediciones UNISALLE.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003) La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. *Cinta Moebio*, 17, 77-85.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2004) Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta Moebio*, 20, 126-131.
- Becker, H. (2014 [1998]) *Trucos del Oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI ediciones.
- Becker, H. (2016 [1986]) *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI ediciones.

- Beigel, F. (2013) David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia. *Pensamiento Universitario*, 15 (15) 15-34.
- Beigel, F. (2020) FOLEC: Una iniciativa regional para evaluar la evaluación de la ciencia en América Latina y el Caribe, y transformarla. *Pensamiento Universitario*, 19, 15- 27.
- Beigel, F., Salatino, M. (2015) Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Información, cultura y sociedad*. 32, 11-36
- Belcher, J., Pecukonis, E., Knight, C. (2011) Where Have All the Teachers Gone? The Selling Out of Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work*, 31 (2) 195-209.
- Bernasconi, A. (2017) Desafíos del futuro de la educación superior chilena. *Temas de Agenda pública*, 12 (96), 1-13.
- Berrios, P. (2008). Normas y percepciones sobre carrera académica en Chile. *Calidad en la Educación*, (28), 40-52.
- Biegel, D. & Yoon, S. (2013) Social Work Education: Research. *Encyclopedia of Social Work*. 39 (8), 1-8.
- Biggs, J. (2006) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Boud, D., Molloy, E. (2015) El Feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bourdieu, P. (2008) Homo Academicus. Buenos aires Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2014) En Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Buenos aires Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2013 [1964]) *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2018 [1970]) *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI editores.
- Bravo, L. (1983) Clase Magistral, Magister en Trabajo Social e Investigaciones en Ciencias Humanas. *Revista Trabajo Social*. 41, 47-53
- Briceño, L. (1976) Sentido y Concepto de la Investigación científica en Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*, 19, 29-34.
- Brito, S, Basualto, L, Azócar, R., Gálvez, V., Flores, C. (2020) Intervención social y educativa en tiempos de pandemia. Editado por Universidad Autónoma de Chile y Le Monde Diplomatique.

- Brunner, J. (2015) Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En Bernasconi, A. (coord.) *La Educación Superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Calderón M., Cortés, R. (2014) Trabajo social en Chile. Una mirada a la formación en el escenario político y económico chileno. *Revista de Treball Social*, 202, 152–163.
- Campana, M. (2009) Los usos de Foucault en la formación de Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, 6, 31-41.
- Campos, M., Gaspar, S. (2014) representaciones y formación profesional en trabajo social. En Campos, M., Velasquez, B., *Formación en trabajo social. Representaciones, conocimientos y estilos de pensamiento*. Bogotá: Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Campos, M., Velásquez, B., coord. (2014) *Formación en Trabajo Social. Representaciones, conocimientos y estilos de pensamiento*. Bogotá: Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundimarca.
- Canales, M. (2006) *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago: Editorial LOM.
- Canales, M., Orellana, V., Guajardo, F., Hernandez, C. (202) La (re) vuelta de los que sobran: fulgor y crisis del neoliberalismo chileno. En Alé, S., Duarte, K., Miiranda, D. (editores) (2021) *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. (2016) Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración a las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, 45 (1), 81-90.
- Carlino, P. (2004) *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires (Argentina): Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2006 b) Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña*, 16, 71-117.
- Carlino, P. (2006a) *La escritura en la investigación*. Conferencia en Seminario Permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSa, coordinara Dra. Catalina Wainerman. Documento de trabajo nº 19.
- Castañeda, P., Salame, A. (2003) Competencias profesionales de Trabajo Social: tradición y transformación. *Revista Trabajo Social*, 72, 109-127.

- Castañeda, P., Salamé, A. (2010) Perspectiva Histórica de la formación en trabajo social en Chile. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 8, 1-21.
- Castañeda, P., Salame, A. (2014) Perfil de las generaciones estudiantiles de Trabajo Social universitario período 2010-2014. *Rumbos TS*, 9 (10), 79-88.
- Castañeda, P., Salamé, A. (2015a) A 90 años de la creación de la primera Escuela de Trabajo Social en Chile y Latinoamérica, por el Dr. Alejandro del Río. Cartas al Editor, *Revista Médica de Chile*, 143, 403-404.
- Castañeda, P., Salamé, A. (2015b) De la investigación social a la generación de conocimientos en Trabajo Social. *Rumbos TS*, 12, 10-19.
- Castillo, J. J., Valles, M. S., & Wainerman, C. (2009). Presentación. *Política Y Sociedad*, 46(3), 7 - 12.
- Castro- Serrano, B., Flott, M. (edits.) (2018) *Imaginario de transformación: el Trabajo Social revisitado*. Santiago: RIL editores.
- Castro, L., Cifuentes, P. (2016) Carreras profesionales exclusivamente universitarias. Documento de Asesoría Parlamentaria. Informes Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Castro-Serrano, B., Cea, A., Arrellano-Escudero, N. (2020) Materiales (de) construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social. Santiago: Nadar Ediciones.
- Cavalleri, S. Basta, R. (2019) Políticas, Instituciones y Sujetos en la formación de Trabajo Social. *Intervención*, 9 (1), 6-25.
- Cavalleri, S., Basta, R. (2014) La formación como categoría compleja en el devenir del trabajo Social. *Revista electrónica del Departamento de Ciencias Sociales*, 5, 24-36.
- Cazzaniga, S. (2014) Trabajo social: entre diferencias y potencialidades. *Tendencias y Retos*, 20 (1), 93-104.
- Cazzaniga, S. (2015) Trabajo Social: miradas teóricas, epistemológicas y políticas. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 5 (9), 69-84.
- Cea, A. (2020) Trabajo Social y Postmarxismo. Una aproximación a la noción de crítica como involucramiento hegemónico de las instituciones. En Castro-Serrano, B., Cea, A., Arrellano-Escudero, N. (ed.) *Materiales (de) construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social*. Santiago: Nadar Ediciones.
- Cerda, J., Ramírez, N. (2011) Innovaciones curriculares. Propuesta para la Elaboración de Logros de Aprendizaje. *Cuaderno de Trabajo Social*, 4, 77-95

- Cifuentes, M. R. (2013) Formación en trabajo social e investigación: una relación insoslayable en cara al siglo XXI. *Revista Trabajo Social*, 15, 165-182.
- Cifuentes, R. (2016) Didácticas plurales en Trabajo Social: aprendizaje social para la intervención profesional. En Cifuentes (comp.) *Didáctica en la Universidad, perspectivas desde la docencia*. Colombia: Universidad de La Salle Colección Docencia Universitaria.
- Cohen, N., Agular, D., De Sena, A., Galvani, I., Gordillo, L., Lucci, M., Lago, S., Mauro, M., Mendoza, M., Santarsiero, L., Varela, S., Vásquez, N. (2008) Problematizando la metodología de la investigación como campo disciplinar. En Cohen, N., Piovani, J. (comp.) *La metodología de la investigación en debate*. La Plata Argentina: Editorial Universidad Nacional de la Plata.
- Cornejo, M., Besoain, C. & Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1).
- Cornejo, M., Rubilar, G., Zapata-Sepulveda, P. (2019) Researching Sensitive Topics in Sensitive Zones: Exploring Silences, “The Normal,” and Tolerance in Chile. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–11.
- Cortés, F. (2015) Desarrollo de la metodología en ciencias sociales en América Latina. Posiciones teóricas y proyectos de sociedad.
- Cortés, F. (2015) Desarrollo de la metodología en ciencias sociales en América Latina: posiciones teóricas y proyectos de sociedad. *Perfiles Latinoamericanos* 23 (45), 181-202.
- Creswell, J. (2003) *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Editorial Sage.
- Cuenca, A. (2012) Desafíos en la enseñanza de la investigación: reflexiones de docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. En *Memorias III Encuentro Latinoamericano de Metodologías de las Ciencias Sociales. Métodos alternativos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para la ciencia social contemporánea*. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Manizales, Colombia.
- Cuenca, A., Lozano, S. (2016) La enseñanza de la investigación Diálogo entre teoría y el oficio del investigador en Trabajo Social. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.

- Danel, P. (2020) Habitar la incomodidad desde las intervenciones del Trabajo Social. *Escenarios*, 20 (31), 1-10.
- De Sena, A. (2019) Entrevista presencial realizada en el marco de la pasantía de investigación en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata.
- De Sena, A., Grinszpun, M (2011) Futuros sociólogos: conociendo a los alumnos de metodología. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (1) 2011 33-45
- De Sousa Santos, Boaventura (2007) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CIDES-UMSA.
- Denzin, N. (2001) The reflexion interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1 (1), 23-46
- Denzin, N. (2016) Re-leyendo Performance, Praxis y Política. *Investigación Cualitativa*. 1 (1) 57-78.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2011) *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El Campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2012) *Manual de investigación cualitativa. Volumen II: Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Díaz, E. (2014) *La Filosofía de Michel Foucault: edición ampliada y actualizada*. 5º edición. Buenos Aires: Biblos.
- Duarte, C. (2013) Construcción de objetos de investigación. En Canales, M. (comp.) *Investigación social. Lenguajes del diseño*. Santiago: LOM Editorial.
- Duarte, C., Mora, A. (2016) Renovación curricular, una oportunidad para repensar el Trabajo Social en la Universidad de Atacama. *REDU Revista de docencia universitaria*, 14 (1), 203-223.
- Edelstein, G. (2014) Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias de posgrado. En *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata Argentina: Editorial Universidad Nacional de la Plata.
- Edwards, R., Holland, J. (2013) How have qualitative interviews developed? In *What is qualitative interviewing?* London: Editorial Bloomsbury Academic.
- Espein, I., Tripodi, T. (1982) Incorporación de la investigación a la práctica del trabajo social a un macro nivel y a la educación. *Revista de Trabajo Social*, 40, 20-27.

- Exley, K., Dennick, R. (2009) Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos. Madrid: Narcea Ediciones.
- Falla, U. (2009) Reflexiones sobre investigación social y trabajo social. *Tabula Rasa*, 10, 309-325.
- Falla, U. (2010) Praxis o investigación: dilemas de una profesión que se construye como ciencia. *Tabula Rasa*, 13, 293-319.
- Falla, U. (2014) *La investigación en el trabajo social contemporáneo*. Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia.
- Fardella, C., Sisto, V., Jiménez, F. (2015) Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica* 14, 1625-1636.
- Farías, M.L, Veiga, S. Elverdin, F. (2016) La enseñanza de la investigación en Trabajo Social. Tensiones y desafíos. *V Encuentro Latinoamericano de Metodologías de las Ciencias Sociales. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Mendoza, Argentina.
- Figuroa, Y. (2016) Aportes al Conocimiento en Trabajo Social y Políticas Sociales: Un estudio del Magister MTSPS y MTS. Tesis para optar al grado de magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.
- Figuroa, Y., Chamblas, I., Rubilar, G. (2018) La generación de conocimiento en Trabajo Social: percepción de graduadas y graduados de dos programas de Magíster en Trabajo Social de Chile. *Cuadernos Trabajo Social* 31(2), 407-416.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Florián, M., Godoy, W., Lizana, R., Ramírez, Carlos (2019) Avanzando en una formación de trabajadores/as sociales con perspectiva latinoamericana: Una experiencia de doble titulación. *Revista internación de Trabajo Social y Bienestar*, 8, 5-15.
- Foot Whyte, W. (1971 [1943]) *Sobre la evolución de la "Sociedad de las Esquinas"*. México: Editorial Diana.
- Foucault, M. (2018 [1976]) *Historia de la sexualidad, tomo 1 la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1969) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Foucault, M. (1992 [1970]) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1999) *Estructuralismo y Postestructuralismo*. En *Estética, Ética, Hermenéutica. Obras esenciales tomo III*. Buenos Aires: Paidós Editorial.
- Foucault, M. (2018[1978]) *¿Qué es la crítica?* Seguido de la cultura de si, Sorbona, 1978/Berkeley, 1983. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fraser, N. (2008) *Escala de Justicia*. Barcelona: Herder
- Friedman (1966) *Capitalismo y libertad*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Friedman, M., Friedman, R. (1979) *Libertad de Elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Friz, C. (2016) *La Universidad en disputa. Sujeto, educación, y formación universitaria en la concepción neoliberal*. Santiago: Ceibo ediciones.
- Gago, V. (2014) *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.
- Gallardo (2018) *¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar?* VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana. Red Latinoamericana de metodologías de las Ciencias Sociales. Cuenca, Ecuador.
- Gandarias Goikoetxea, I. (2014) *Habitar las incomodidades en investigación feminista y activista desde una práctica reflexiva*. *Athenea Digital*, 14 (4) 289-304.
- Gandía, C., Magallanes, G. (2013) *La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología*. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. 3 (6), 57 – 72.
- Garcés, M. (2020) *Estallido social y una Nueva Constitución para Chile*. Santiago Chile: LOM Ediciones.
- García, K., Véliz, C. (2019) *Formación en Trabajo Social durante la dictadura militar Chile Ponencia en Panel Trabajo Social y dictadura*, Universidad Nacional del Litoral Santa Fé, Argentina.
- García, M.G. (2015) *Desarrollo del pensamiento crítico a través del curriculum crítico*. En memorias VII Jornadas Nacionales y I Congreso internacional sobre formación del profesorado. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Garretón, M (1982) Las Ciencias Sociales en Chile. Institucionalización, ruptura y renacimiento. Disponible en sitio web www.manuelgarreton.cl
- Garretón, M. (2003). Memoria y proyecto país. *Revista de Ciencia Política*, 23(2), 215-230.
- Godoy, W. (2012) la práctica en los procesos formativos de los y las trabajadores sociales: más allá de la reproducción. *Revista Perspectivas*, 23, 79-95
- Godoy, W. (2016) *Estrategias didácticas en la supervisión de las prácticas profesionales en la formación de los trabajadores sociales. Un estudio en tres universidades de Santiago, Región metropolitana – Chile*. Tesis Doctoral, Programa de Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Godoy, W., Morales, P. (2016) Hacia una práctica pre-profesional reflexiva en la formación de los trabajadores sociales. *Revista internación de Trabajo Social y Bienestar*, 5, 69-77.
- Goffman, E. (2012). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, S. (2012) La construcción del lugar del alumno durante el transito inicial en el primer año de vida universitaria. En Merlino, A., Ayllón, S. *Experiencias de investigación educativa: deserción, regulación emocional y representaciones en estudiantes universitarios*. Córdoba: Editorial Brujas.
- González, C. (2010) El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como clave para la mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, (33), 123-146.
- González, C. (2015) Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En Bernasconi, A. (2015) *La Educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- González, C., Guzmán, C., Montenegro, H. (2016) El vínculo docencia-investigación en programas de pregrado: Estado del arte y propuestas para fortalecerlo. *Revista de Pedagogía*, 37 (101), 193-213.
- González, M. (2016) Conocer, Luchar, Enseñar: avances pioneros de la investigación y la producción intelectual desde el Trabajo Social en Chile, 1925-1973. En Vidal, P. (comp.) *Trabajo Social en Chile. Un siglo de trayectoria*. Santiago: RIL editores.
- González, M., Morales, P. (2010) ¿"Asistente" o "Trabajador" social? Pérdida y restitución del rango universitario del trabajo social en Chile, 1980-2005. En González, M.(comp.) *Historias del Trabajo Social en Chile, 1925-2008. Contribución para nuevos relatos*. Santiago: Ediciones Técnicas de Educación Superior.

- Grassi, E. (1995) La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social. *Revista Margen*. 9.
- Grassi, E. (2007) Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social. *Revista Katállys*, 20, 26-36.
- Grassi, E. (2011) La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*. 127-139.
- Greenwood, E. (1959) Una teoría de las relaciones entre Ciencia Social y Trabajo Social. *Revista Mexicana de Sociología*, 21 (2), 537- 558.
- Greenwood, E. (1960) El Trabajo Social durante los últimos años en los Estados Unidos de América. *Revista Mexicana de Sociología*, 22 (1), 111-127.
- Guba, E., Lincoln, Y. (2011) controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N., Lincoln, Y. *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El Campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial, Barcelona.
- Gugliano, A., Robertt, P. (2010) La enseñanza de las metodologías en ciencias sociales en Brasil. *Revista Cinta Moebio*. 38: 61-7.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra editorial.
- Harland, T. (2017) *Enseñanza universitaria: una guía introductoria*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Harvey, D (2007) *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Hayek (1982, [1959]) *Fundamentos de la libertad*. Buenos Aires: Centro de Estudios sobre Libertad.
- Henríquez, P. (2015) *Aproximaciones a la Formación en Investigación en Programas de Licenciatura en Trabajo Social. Un estudio de casos de cuatro universidades de la Región Metropolitana. Tesis para optar al grado de Magister en Trabajo Social y Organizaciones*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hermida, M.E. (2016) *Discursos sobre Estado, Poder y Política en la formación de grado en Trabajo Social*. (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Hermida, M.E. (2020) *Ciclo de diálogos “La producción de conocimientos en trabajo social en el debate de las ciencias sociales en el contexto actual”*. Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de la Plata. Material audiovisual.

- Huneus, C. (2000) *El régimen de Pinochet*. Editorial Sudamericana, Santiago.
- Illanes, M. A. (2008). Las prometeas. Servicio social de mujeres siglo XX. En Sonia Montecino (Ed.), *Mujeres chilenas fragmentos de una historia*. Santiago: Catalonia.
- Illanes, M.A. (2007) *Cuerpo y sangre de la política. La construcción histórica de las Visitadoras Sociales (1887-1940)*. Santiago: LOM Editorial.
- Iñiguez, L. (1993) *De discursos, estructuras y análisis: ¿qué prácticas?, ¿en qué contexto?* Small group meeting: critical social psychology. Barcelona.
- Iñiguez, L. (2006) *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UCO.
- Klein, N. (2014 [2007]) *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Ciudad de México: Ediciones Culturales Paidós.
- Knight, P. (2008) *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Letelier, M. E., Margarit, D. (2016) Análisis de la experiencia de innovación curricular en la Escuela de Trabajo Social. *RUMBOS TS*, 9 (12), 33-52.
- Leyton, D. (2020) *El rol de las universidades y su investigación para un Chile más democrático e igualitario*. CIPER Chile.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lorenz, W. (2003) European experiences in teaching social work research. *Journal Social Work Education*, 22 (1), 7-18.
- Lyons, K. (2000) The Place of Research in Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 30, 433–447
- MacIntyre, G., Paul, S. (2013) Teaching Research in Social Work: Capacity and Challenge. *British Journal of Social Work* 43, 685-702.
- Mancovsky, V. (2015) La formación y la relación con el saber en Mancovsky, V., Moreno, M.G. *La formación para la investigación en el posgrado*. Editorial Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Marston, G. (2013) Análisis crítico de Discurso. En Gray, M., Webb, S. (edit.) *Nuevas agendas políticas para el trabajo social*. Traducción Gianinna Muñoz Arce. Santiago: Colección Trabajo Social Ediciones Alberto Hurtado.

- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., Hernández, A. (2010) Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *REVISTA Universidad EAFIT*. 46 (158), 11-21.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., Hernández, A. (2010) Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21.
- Martinelli, M. L. (1997) *Servicio Social, alienación e identidad*. Sao Paulo Brasil: Cortez Editorial.
- Martínez, S., Agüero, J. (2018) La producción de conocimientos en Trabajo Social: hacia una decolonialidad del saber. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31 (2), 297-308.
- Mattioni, M. (2019) La encrucijada de formarse y trabajar como investigador en las Ciencias Sociales. Un estudio biográfico sobre trayectorias profesionales vinculadas a la construcción de conocimiento. *RIHUMSO Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de La Matanza*, 15, 25-45.
- Mattioni, M., Antón, C., Grannovsky, P. (2016) ¿Práctica profesional interventiva o investigativa? Tensiones que atraviesan la enseñanza de la metodología de la investigación en la carrera de Trabajo Social. *V Encuentro Latinoamericano de Metodologías de las Ciencias Sociales. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Mendoza, Argentina.
- Mattioni, M., Antón, C., Grannovsky, P. (2019) ¿Elección o irrupción? Trayectorias profesionales de Trabajadores Sociales argentinos atravesadas por la practica investigativa. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 17, 127-140.
- Matus, T. (1999) *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social: Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Matus, T. (2003) Algunas consideraciones en relación al Rango Universitario en Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, 71, 151-160.
- Matus, T. (2008) Las pioneras del trabajo social en Chile En Sonia Montecino (Ed.), *Mujeres chilenas fragmentos de una historia*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Matus, T. (2016) Los desafíos de re-fundar. Paradojas de redistribución y reconocimiento en el Trabajo social chileno. En Vidal, P. (2016) *Trabajo Social en Chile: un siglo de trayectoria*, RIL Editores, Santiago de Chile.

- Matus, T. (2017) La crítica travestida para enfrentar el Capital. En Vidal, P. *Las caras del trabajo social en el mundo. Per(e)sistencias bajo el capitalismo tardío*. Santiago: RIL editores.
- Matus, T. (2018a) *Punto de Fuga: imágenes dialécticas de la noción de crítica en el Trabajo Social contemporáneo*. Tomo I. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Matus, T. (2018a) *Punto de Fuga: imágenes dialécticas de la noción de crítica en el Trabajo Social contemporáneo*. Tomo II. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Meller, P. (2011) *Universitarios, ¡El problema no es el lucro, es el mercado!* Santiago Chile: Uqbar Editores.
- Mendizábal, N. (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Meo, A., Dabenigno, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (1), 1-22.
- Meschini, P., Dahul, M.L., (2017) La sistematización de la intervención en lo social: Aportes del pensamiento descolonial a la producción de conocimiento en Trabajo Social. En Meschini, P., Hermida, M.E. (2017) *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. Mar del Plata: Ediciones Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Meschini, P., Hermida, M.E. (2017) *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. Mar del Plata: Ediciones Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Molina, M.L. (2017) La investigación en Trabajo Social. En Vidal, P. *Las caras del trabajo social en el mundo. Per(e)sistencias bajo el capitalismo tardío*. Santiago: RIL editores.
- Monckeberg, M. (2005) *La privatización de las universidades. Una historia de dinero, poder e influencias*. Santiago: Editorial La Copa Rota.
- Monckeberg, M. (2013) *Con fines de lucro. la escandalosa historia de las universidades privadas de Chile*. Santiago: Editorial Debate.
- Monckeberg, M. (2014) *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago: Edición Debolsillo.
- Monckeberg, M. (2015) *El Saqueo de los grupos económicos al Estado Chileno*. Santiago: Edición Debolsillo.

- Morales, O., Rincón, A., Romero, J. (2005) Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9, (29), 217-224.
- Morales, P. (2010) Servicio Social en Chile en los años '20 y '30: el cuidado del otro como una "cuestión de mujeres". En González, M. *Historias del Trabajo Social en Chile, 1925-2008. Contribución para nuevos relatos*. Santiago: Ediciones Técnicas de Educación Superior.
- Morandi, G. (2014) El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político- académicas. En Morandi, G., Ungaro, A., *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata Argentina: Editorial Universidad Nacional de la Plata.
- Moreno, M. G. (2003) Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. *Revista Educación y Ciencia*, 7 (14), 63-81.
- Moreno, M. G. (2005) Potenciar la educación. Un curriculum transversal de la formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 3 (1), 520-540.
- Moyano, C., Garcés, M. (2020) ONG en dictadura. Conocimiento social, intelectuales y oposición política en el Chile de los ochenta. Santiago Chile: Ediciones Alberto Hurtado.
- Muñoz, D., Aguilera, L. (2009) Del aula a la realidad: La Formación de estadística del Trabajador social. *Investigación y Ciencia*, 44, 43-47.
- Muñoz, G. (2018a) Razón neoliberal e investigación: resistencias desde el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17.
- Muñoz, G. (2018b) Epistemologías críticas e intervención social. En Castro- Serrano, B., Flott, M. (edits.) *Imaginario de transformación: el Trabajo Social revisitado*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Muñoz, G. (2020) Intervención Social en la encrucijada neoliberal: transformación social en clave de resistencia. En Castro-Serrano, B., Cea, A., Arrellano-Escudero, N. (ed.) *Materiales (de) construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social*. Santiago: Nadar Ediciones.
- Muñoz, G., Madrigal, J. (2018) Trabajo interprofesional en Chile: neoliberalismo y producción de subjetividades profesionales críticas. *Intervención*, 8 (2), 4-22.
- Muñoz, G., Hernández, N. y Véliz, C. (2016) Articulación investigación e intervención en Trabajo Social. Aportes para el conocimiento disciplinar. Ponencia presentada en 1º seminario de Red de investigadores de Trabajo Social Chile.

- Muñoz, G., Hernández, N. y Véliz, C. (2017) La relación entre investigación e intervención social: voces desde el trabajo social chileno. *Global Social Work, Journal of Social Intervention Research*, 7 (12), 3-24.
- Muñoz, G., Rubilar, G. (2020) Social Work Research in Chile: Tensions and Challenges under the ‘Knowledge Economy’ and Managerialist Research Agendas. *British Journal of Social Work*, 00, 1–18.
- Muñoz, G., Rubilar, G. (2021) ¿Qué nos dicen las revistas y redes de investigación en trabajo social? *Propuestas críticas en Trabajo Social*. 1 (1) 146-164.
- Navarrete, O., Véliz, C. (2018) Prácticas docentes en Trabajo Social: tensiones y desafíos de la formación profesional. Documento de resultados. Santiago: Programa de Mejoramiento Institucional PMI-UAH 1501 “Formación Universitaria de Excelencia e Inclusiva”- Carrera Trabajo Social, UAH.
- Navarrete, O., Véliz, C. (2020) Dilemas de la docencia en Trabajo Social en contextos de urgencia y entornos virtuales. En Brito, S, Basualto, L, Azócar, R., Gálvez, V., Flores, C. (2020) *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia*. Editado por Universidad Autónoma de Chile y Le Monde Diplomatique.
- Nicastro, S., Greco, M. (2012) *Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homosapiens Ediciones.
- Orellana-Fonseca, C., Salazar-Jiménez, R., Farías-Olavarría, F., Martínez-Labrin, S., Pérez-Díaz, G. (2018) Valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre la formación en metodología de la investigación recibida en el pregrado y su uso en la práctica docente. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. 23(1), 1-25.
- Ottenberger, A. (1976) La Investigación Tecnológica en la práctica social. *Revista Trabajo Social*, 18, 25-31.
- Palma, D., Torres, M. (2013) Escenarios sociopolíticos y sus influencias en el trabajo social chileno. *Rumbos TS*, 7 (8), 100-117
- Papili, G. (2016) Enseñar a investigar ¿un oficio? En *Memorias V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Red Latinoamericana de metodologías de las Ciencias Sociales. Mendoza, Argentina.

- Papili, G. (2018) Enseñar a investigar en carreras de grado universitario: reflexiones en un proceso institucional de cambios. En *Memorias VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana*. Red Latinoamericana de metodologías de las Ciencias Sociales. Cuenca, Ecuador.
- Parker, I. (1996) 'Discurso, Cultura y Poder en la Vida Cotidiana', In A. Gordo-López y J. L. Linaza (eds) *Psicología, Discurso y Poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas*. pp. 79-92., Madrid: Visor
- Parola, R. (1997). *Aportes al saber específico del Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Pastor Durán, X., Lozano Rubí, R., Gros Salvat, B. (coord.) (2017) *El aprendizaje basado en la indagación. Experiencia aplicada en el grado de ingeniería biomédica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Pérez, D. (2017). El registro de lo político en las narrativas de los saberes experienciales de los formadores para la investigación. *Investigación Cualitativa*, 2(2) 83-99.
- Perkins, D. (s/f) *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y Maria Ximena Barrera.
- Pineda Villany, L., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Revista Guillermo De Ockham*, 5(2), 11-22.
- Pinto, J. (2019) *Las largas sombras de la dictadura*, Santiago Chile: LOM Ediciones
- Piñera, S. (1980) Orientaciones para una Reforma al Sector Educacional Chileno. *Cuadernos de Economía*, 17 (50), 61-90.
- Piovani y Muñiz Terra (2018) *¿condenados a la ¿condenados a la reflexividad?* Apuntes para repensar el proceso de investigación social. Buenos Aires: CLACSO, Editorial Biblios.
- Piovani, J. (2011) La Metodología de las Ciencias Sociales como campo de interés intelectual en América Latina. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1 (1), 1-7.
- Piovani, J. (2013) Núcleos problemáticos en los procesos de formación metodológica de científicos sociales en América Latina. *XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología*. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

- Piovani, J. (2014) Tendencias actuales en la enseñanza de la metodología en doctorados en ciencias sociales de Argentina y Brasil. En: Gallegos Elías, C. y F. Rincón Pérez (eds), *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?*, Tomo III. Tuxtla Gutiérrez, México: Unicach-Unam.
- Piovani, J. (2015) Reflexiones metodológicas sobre la evaluación académica. I Jornada de Debate: Investigación y Evaluación en Humanidades y Ciencias Sociales, 26 de septiembre de 2014, Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Piovani, J. (2016) Reflexiones sobre el proceso de investigación. En Gallegos, C., Mejía, A., Paredes, Y. *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?* Tomo IV. Universidad Autónoma de México.
- Piovani, J., Rausky, M., Santos, J. (2012) La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales en Argentina. VII Jornada de Sociología de Universidad Nacional de la Plata “Argentina en el escenario Latinoamericano actual: debates desde las Ciencias Sociales”.
- Poch Plá, A., Villanelo, F. (2016) *Ciencia sin alma: la impronta neoliberal en la investigación científica chilena*. CIPER Chile
- Poch Plá, A., Villanelo, F. (2017) *Ciencia sin alma (II): propuestas para cambiar el paradigma de la investigación en Chile*. CIPER Chile
- Pol-Droit, R. (2008) *Entrevistas con Michel Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Postlethwait, A. (2012) Service Learning in an Undergraduate Social Work Research Course. *Journal of Teaching in Social Work*, 32, 243-256.
- Queirolo, G., Ramacciotti, K. & Martín, A. L. (2019) *Mujeres, saberes y profesiones. Un recorrido desde las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblios.
- Quiroz, T., Palma, D. (2016) Las políticas sociales y el trabajo social. En Vidal, P. (ed.) Trabajo Social en Chile. Un siglo de trayectoria. RIL editores, Santiago.
- Ramos, C. (2018) Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta Moebio*, 61, 41-55.
- Ramos, C. (2020) *Relatos sociológicos y sociedad*. Santiago: Editorial Universidad Alberto Hurtado.

- Reininger, T. (2018) El Movimiento de Asentamiento: el valioso legado de Jane Addams para el Trabajo Social radical. En Castro y Flotts (ed.) *Imaginario de Transformación. El Trabajo Social revisitado*. Santiago Chile: Ril editores.
- Reininger, T., Flotts, M. (2017) Claves de lectura para un trabajo social crítico desde Jane Addams. *Intervención*, 7, 11-18.
- Rodríguez, M. A. (2014) Sentidos del Trabajo Social en un contexto de desregulación educativa. Un estudio cualitativo con estudiantes de Trabajo Social de siete instituciones de educación superior en Chile. Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales de FLACSO-Argentina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Rodríguez Freire, R. (2020) *La universidad sin atributos*. Santiago: Ediciones Macul.
- Rojas, H. (2008) *El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del Departamento de Tolima* (Tesis de Doctorado). Universidad de Manizales, Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales, Colombia.
- Rozas, M. (1999) La investigación en el contexto del diseño curricular. En Coria, A., Bodano, M., Achilli, E., Rozas, M. *Curriculum e Investigación en Trabajo Social*. Encuentro Académico de Nacional de la Federación de Unidades académicas de Trabajo Social.
- Rozas, M. (2000) *De la maldición de Greenwood a la sociologización de la investigación en Trabajo Social*. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata.
- Rozas, M. (2001) *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Rozas, M. (2004) Tendencias teóricas-epistemológicas y metodológicas en la formación profesional. En *La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José, Costa Rica.
- Rozas, M. (2018) Proyecciones profesionales, académicas y de Investigación para el trabajo social de Latinoamérica y el Caribe. En *Proyecciones profesionales, académicas y de investigación para el trabajo social en américa latina y el caribe ante el desafío de la crisis mundial*. XXI Seminario Latinoamericano y el Caribe de Escuelas de Trabajo Social. Asociación Latinoamericana de enseñanza e investigación en Trabajo Social, Bogotá, Colombia.

- Rubilar, G. (2009) ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Una primera aproximación a las experiencias de investigación de una generación de profesionales chilenos. *Revista de Trabajo Social*, 76, 17 - 34.
- Rubilar, G. (2013) Repertorios y aproximaciones biográfico-narrativas. Testimonios y análisis de prácticas investigativas en trabajadores sociales. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 14 (2).
- Rubilar, G. (2015) *Trabajo Social e Investigación Social. ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Memoria y testimonios de cuatro generaciones de profesionales chilenos* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rubilar, G. (2016) Presentación realizada en el marco del Seminario de Aniversario de 10 años de la Escuela de Trabajo Social Universidad Biobío sede Concepción.
- Rubilar, R. (2020) *Panorama de Investigación con financiamiento público*. Santiago: Red de investigadores en Trabajo Social.
- Ruiz, C. (2019) *La política en el neoliberalismo. Experiencias latinoamericanas*. Santiago Chile: LOM Ediciones.
- Ruiz, J. (2003) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao, España.
- Said, G. (2012) las particularidades de las asignaturas metodológicas desde la perspectiva de los estudiantes. En *Memorias III Encuentro Latinoamericano de Metodologías de las Ciencias Sociales. Métodos alternativos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para la ciencia social contemporánea*. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Manizales, Colombia.
- Sánchez, R. (1990) La vinculación de la docencia con la investigación: U-na tarea teórica y práctica en proceso de construcción. *Revista de la Educación Superior*, 74, 1-20.
- Sánchez, R. (2014 [1989]) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación.
- Sandoval, J. (2004) Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en Ciencias Sociales. *Cinta Moebio*, 46, 37-46.
- Santelices, B. (2015) Investigación Científica Universitaria en Chile. En *La Educación Superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC, Santiago.

- Santos-Herceg (2020) *Tiranía del paper. De la Mercantilización a la Normalización de las Textualidades*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Saracostti, M., Grau, O., Villalobos, C., Rubilar, G., Cisterna, N., Caro, P. Historia del Trabajo Social en Chile. En Fernández, T., De Lorenzo, R. (2014) *Trabajo Social. Una Historia Global*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Saravia, F. (2015) La Formación de los Trabajadores Sociales en Chile: ¿un asunto de oferta y demanda? *Cuadernos de Trabajo Social*, 28 (1), 69-81
- Saravia, F., Saavedra, J., (2018) Desigualdades generacionales, de género y etnia entre trabajadores sociales chilenos. *Katálisis*, 21 (3), 554-563.
- Saravia, F., Vargas, C. (2015) Evolución del perfil del estudiante de Trabajo Social en Chile: 2004-2014. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 12, 110-120.
- Sautú, R. (1999) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Ediciones de Belgrano.
- Sautu, R. (2005) *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.
- Sautu, R. (2009). la trastienda de la investigación: el estudio de prácticas corruptas. *Política Y Sociedad*, 46(3), 117 - 133.
- Scribano, A. (2005) La Metafísica de la Presencia: Obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación. *Cinta Moebio*, 24, 239-245.
- Scribano, A., Gandía, C., Magallanes, G. (2006) La enseñanza de la metodología de la investigación. *Ciencia Sociales Online, revista electrónica*, 3 (1), 91-102.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Shannon, P., Wooksoo, K. & Adjoa, R (2012). Implementing a Service Learning Model for Teaching Research Methods and Program Evaluation. *Journal of Teaching in Social Work*, 32, 229-242.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114- 136.
- Sisto, V. (2017) Gobernado por números: El financiamiento como forma de gobierno de la Universidad en Chile. *Psicoperspectivas*, 16 (3), 64-75.

- Sisto, V., Fardella, C. (2014) El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas. Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação*, (49), 3-23.
- Solsona, D. (2018). Enseñar metodologías de investigación en la formación profesional: un diálogo interdisciplinario entre la sociología y la terapia ocupacional. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 15 (8), 58-78.
- Soto, W. (2016) Obstáculos en la enseñanza de la metodología para la formación de investigadores en ciencias sociales. En Gallegos, C., Mejía, A., Paredes, Y. *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?* Tomo IV. Universidad Autónoma de México.
- Taylor, B., Killick, C., McGlade, A. (2015) *Understanding & Using Research in Social Work*. California: Sage Publications
- Thayer, W. (2019) *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Santiago: Ediciones Mimesis.
- Thayer, W., Collingwood-Selby, E., Estupiñan Serrano, M., Rodríguez Freire, R. (2018) *La universidad (im) posible*. Santiago: Ediciones Macul.
- Theurillat, D., Gareca, B. (2015) Organización de la docencia e investigación en universidades: una exploración al caso chileno. *Calidad de la Educación*, 42, 123-160.
- Tishman y Palmer (2005) Pensamiento Visible. *Leadership Compass*, 2 (4).
- Travi, B. (2006) Primeras aproximaciones para la comprensión de la naturaleza, fundamentos y formas del trabajo social en la obra de Mary Ellen Richmond. *Acciones e investigaciones sociales*, 1, 2006, 424-454.
- Travi, B. (2011) Conceptos e ideas clave en la obra de Mary Ellen Richmond y la vigencia actual de su pensamiento. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 57-67.
- Tripodi, T. (1983) La lógica de los diseños de investigación para evaluar la efectividad de la práctica del Trabajo Social con clientes individuales. *Revista de Trabajo Social*, 41, 36-42.
- Tripodi, T., Espstein, I. (1982) Incorporación del conocimiento de la metodología de la investigación a la práctica del trabajo social. *Revista de Trabajo Social*, 40, 5- 13.
- Valles, M. (1999). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. (2009) Hacerse investigador social: testimonios del oficio y artesanía intelectual del sociólogo *Política y Sociedad*, 46 (3) 13-36.

- Valles, M. (2014) Reflexión metodológica sobre un caso de docencia e investigación con métodos cualitativos: la trastienda del proceso investigador y su archivo como conceptos clave. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 29, 177-198 .
- Vasilachis de Gialdino, I., Pérez, M. (2012) Investigación, epistemología e identidad latinoamericana. Entrevista a Irene Vasilachis de Gialdino. *Magis, Revista internacional de investigación en Educación*, 4 (9), 513-523.
- Vega, R. (2014) El lenguaje mercantil, se impone en la educación universitaria. *El Ágora USB*, 15 (1), 43-72.
- Vélez, O. (2003). Reconfigurando el trabajo social: perspectivas y tendencias contemporáneas. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Vélez, O. (2011) Apuntes sobre la metodología y la investigación en trabajo social hoy. En *Naturaleza, desafíos y perspectivas contemporáneas de la intervención en Trabajo Social. Memorias Seminario Internacional Universidad Antioquia*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas Lumen.
- Véliz, C., Andrade, C. (2017). Formación en Trabajo Social: articulaciones entre investigación e intervención y estrategias de enseñanza aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 14. 51-64.
- Vidal, P. (2016a) *Trabajo Social en Chile. Un siglo de trayectoria*. RIL editores, Santiago.
- Vidal, P. (2016b) Definiciones, condiciones laborales y lo crítico. Consideraciones para remirar los proyectos académicos institucionales del Trabajo Social. *Boletín Sura. Escuela de Trabajo social Universidad de Costa Rica*, 238, 1-13.
- Vivero, L. (2016) El Trabajo Social en la era neoliberal: desafíos para una neo reconceptualización. En Vidal, P. (ed.) *Trabajo Social en Chile. Un siglo de trayectoria*. RIL editores, Santiago.
- Vivero, L. (2017) Influencia del neoliberalismo en el trabajo social chileno: discursos de profesionales y usuarios. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8 (1), 125-148.
- Wairnerman, C. (2011) Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales. En Wairnerman, C., Sautu, R. (2011) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Willing, C. (2014) Discursos y Análisis del Discurso (Discourses and Discourse Analysis, in Flick, U. *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: Sage, London

Wisker, G., Expley, K., Antoniou, M., Ridley, P. (2012) *Trabajar individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Wright Mills, C. (1961 [1959]) *La Imaginación Sociológica. Apéndice sobre Artesanía Intelectual*. México: Fondo de Cultura Económica.

Anexos Metodológicos

2. Pauta de entrevistas

Pauta Entrevista Directores

1. Trayectoria Escuela-Carrera Trabajo Social
 - Me podrías comentar un poco sobre la historia de esta escuela
 - Perfil de egreso
 - En relación con la facultad a la que pertenece trabajo social ¿qué lugar ocupa en ese abanico de disciplinas? ¿Y en el concierto de la universidad en general?
2. Elementos característicos del proyecto de formación de pregrado
 - ¿Qué elementos destacas de este proyecto de formación?
 - ¿Qué lo caracteriza?
 - ¿Cómo se concibe el trabajo social?
 - En términos curriculares, ¿el plan de estudio reconoce líneas o áreas de formación? Me podría comentar al respecto.
 - Con respecto a la Investigación, ¿qué piensas sobre la formación en trabajo social y la investigación social? (por ejemplo, ¿Cómo la observas? ¿Qué tipo de alcance?)
 - ¿Qué imagen tienes tú sobre los cursos de la carrera de metodología o investigación?
 - Otros Soportes institucionales para la formación en investigación para estudiantes de pregrado. Al interior de la universidad ¿existen instancias de participación para los estudiantes, tales como fondos concursables de investigación, ayudantías de cursos o de proyectos de investigación?
3. Evaluación/observaciones sobre proceso de finalización de estudiantes de pregrado en Trabajo Social
 - Me podrías comentar sobre el proceso de egreso y titulación de los estudiantes de esta carrera.
 - ¿Qué imagen tienes o cómo evalúas de los trabajos de finalización (especificar según cada caso tesis, tesina, etc.) que realizan los estudiantes para obtener su título profesional?
 - En el caso que no hayas acompañado tesis finales, ¿cómo crees que los cursos de metodología aportan en el proceso de finalización de los estudiantes?

- En el caso que sí hayas acompañado tesis finales, ¿qué elementos recoges de ese proceso de acompañamiento, sobre tu relación con los estudiantes y la disposición/actitud de los estudiantes hacia el proceso de investigación?

Pauta Entrevista Profesores de cursos metodología o Guías de Tesis

1. Trayectoria Docente

- ¿Qué curso dictas actualmente en el ámbito de metodologías investigación?, ¿Cómo llegaste a trabajar en este curso?
- ¿En qué momento de la carrera está ubicado el curso que dictas? ¿Cuáles son los propósitos de los cursos que dictas?
- En promedio ¿con cuántos estudiantes asisten a cada curso?
- ¿Has tenido la posibilidad de hacer docencia en otros temas?
- ¿Qué otros cursos dictas o has dictado?

2. Alcance de la investigación en pregrado

Hasta aquí me has contado de los cursos que dictas y tu trayectoria como docente.... Ahora me interesa ahondar en...

- ¿Cómo ves la investigación en la formación de pregrado? Mínimos, propósitos, alcances.
- ¿Me podrías comentar los énfasis que desde “la carrera” se desea dar a los cursos de metodología? ¿esos énfasis son diferentes o se complementan con los que tú te defines para el ejercicio de tu docencia?
- ¿Qué piensas sobre la formación en trabajo social? Desde tu experiencia ¿reconoces algunos elementos “transversales” o “específicos”?
- Observas relaciones entre tu curso y otros cursos de la malla curricular
- ¿Qué imagen tienes tú sobre los cursos de la carrera que se llama de metodología o investigación?

3. Estrategias y prácticas de formación específicas en su curso o proceso de acompañamiento (repertorios o caja de herramientas de la docencia)

- Me podrías comentar el tipo de relación que estableces con los estudiantes

- Me podrías contar un poco sobre los elementos centrales que destacas de tu docencia por ejemplo ¿Qué tipo de estrategias o metodologías ocupas en tu curso para el logro de los propósitos?
- ¿Qué tipo de evaluaciones son las que se desarrollan en tu curso?
- ¿En algún momento has sentido que requieres apoyos temáticos o pedagógicos para el ejercicio de tu docencia? Me podrías contar al respecto.
- ¿En el desarrollo de tu docencia existen espacios para compartir tu experiencia, dudas o inquietudes? ¿O has participado de espacios de reunión con otros docentes “de tu línea de cursos”?
- De acuerdo a tu experiencia, ¿cuáles son las estrategias más pertinentes para la enseñanza de las metodologías o formación en investigación?

4. Evaluación/observaciones sobre la tesis de estudiantes de pregrado en Trabajo Social

- ¿Qué imagen tienes o cómo evalúas de los trabajos de finalización (especificar según cada caso tesis, tesina, etc.) que realizan los estudiantes para obtener su título profesional?
- En el caso que no hayas acompañado tesis finales, ¿cómo crees que los cursos de metodología aportan en el proceso de finalización de los estudiantes?
- En el caso que sí hayas acompañado tesis finales, ¿qué elementos recoges de ese proceso de acompañamiento, sobre tu relación con los estudiantes y la disposición/actitud de los estudiantes hacia el proceso de investigación?

Pauta entrevista estudiantes

Esta es una pauta tipo, en algunos casos a la pauta se le agregaron elementos específicos de las propuestas de formación de cada carrera.

1. Presentación de estudiantes

¿en qué consiste la práctica profesional? (temas, productos, supervisión)

2. Cursos de metodología de investigación

¿qué elementos recuerdan?

¿Cómo fue su experiencia académica?

¿cómo era la relación con las y los docentes?

¿Los cursos tenían ayudantes?, en el caso que sí, ¿cómo fue la relación con ellos?

¿cómo eran las clases?, me podrías describir con ejemplos.

¿qué tipo de evaluaciones tenían?

¿cuáles creen que fueron sus principales aprendizajes? (por curso/general)

Las herramientas y habilidades aprendidas en los cursos de metodología de la investigación, ¿las utilizado en otros espacios académicos o de práctica profesional? Podrías comentar con ejemplos.

Si pudieras hacer sugerencia sobre estos cursos ¿qué elementos abordarías?

3. Trabajo final de investigación

¿cómo creen que aportan -o no- los cursos de metodología de la investigación para el trabajo final que están realizando hoy?

Sobre el proceso de realización del trabajo final de investigación, me podrías comentar facilitadores y obstaculizadores del proceso.

Sobre las y los profesores guía

¿cómo ha sido la relación?

¿qué piensan que las y los guías sean principalmente asesores metodológicos o temáticos? (según sea el caso)

En términos ideales, ¿cómo les gustaría que fuera este proceso de acompañamiento?

En función del trabajo que estas realizando (o has realizado) ¿qué elementos destacas de tu escrito y cuáles serían los aportes de este?

4. Cierre

¿con qué impresiones te quedas con tu formación en investigación?

¿cuáles crees que podrían ser los desafíos de la formación en investigación en trabajo social?

Pauta entrevista egresadas

Esta es una pauta tipo, en algunos casos a la pauta se le agregaron elementos específicos de las propuestas de formación de cada carrera.

1. Presentación de egresadas/os

Breve recorrido de experiencia laboral y temas de interés

2. Cursos de metodología de investigación

¿qué elementos recuerdan?

¿Cómo fue su experiencia académica?

¿cómo era la relación con las y los docentes?

¿cuáles creen que fueron sus principales aprendizajes? (por curso/general)

Las herramientas y habilidades aprendidas en los cursos de metodología de la investigación, ¿las utilizado en otros en tus espacios laborales? Podrías comentar con ejemplos.

Si pudieras hacer sugerencia sobre estos cursos ¿qué elementos abordarías?

3. Trabajo final de investigación

¿Te recuerdas cuando iniciaste tu proceso de investigación? ¿cómo te veías/sentías para iniciar el trabajo? (elementos actitudinales y de aprendizajes)

¿cómo creen que aportan -o no- los cursos de metodología de la investigación para el trabajo final que realizaron?

Sobre el proceso de realización del trabajo final de investigación, me podrías comentar facilitadores y obstaculizadores del proceso.

Sobre las y los profesores guía

¿cómo fue la relación?

En términos ideales, ¿cómo les gustaría que fuera este proceso de acompañamiento?

*En el caso que algún egresada/o tenga estudios de magíster, me podrías comentar en qué tipo de cosas notas las diferencias entre tu trabajo de investigación de pregrado y de postgrado

4. Cierre

¿con qué impresiones te quedas con tu formación en investigación?

¿cuáles crees que podrían ser los desafíos de la formación en investigación en trabajo social?

3. Modelo Consentimientos Informados

Consentimiento informado directores/jefes de carrera

Nombre proyecto: Estrategias y prácticas de formación en Investigación Social en Carreras de Pregrado de Trabajo Social. Tesis Doctoral Camila Véliz, Programa de Doctorado en Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata

Por medio de este documento, queremos invitar a sus docentes y egresados a participar del *proyecto Estrategias y prácticas de formación en Investigación Social en Carreras de Pregrado de Trabajo Social*, el cual corresponde a la tesis doctoral de la investigadora que suscribe. El proyecto de tesis se encuentra debidamente autorizado por el comité académico del programa de doctorado. El objetivo de esta carta es ayudarlo(a) a tomar una decisión informada para autorizar o no la participación de su Escuela y la suya propia en la presente investigación.

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

El proyecto de investigación tiene por objetivo es conocer las estrategias y prácticas en la formación en investigación social en carreras de trabajo social de universidades chilenas, a partir de la experiencia de docentes y egresados. Para ello se contemplan entrevistas con el equipo directivo y docentes de cursos de investigación social y la aplicación de un cuestionario online para los egresados. De este modo el proyecto pretende, a partir de las experiencias de los propios actores involucrados, aportar al debate actual acerca de la formación universitaria en Trabajo Social.

¿Cómo está compuesto el equipo investigador?

Además de la participación eventual de un(a) asistente de investigación, las actividades estarán a cargo de Investigadora Responsable que suscribe: Camila Véliz, Trabajadora Social, Magíster en Psicología Comunitaria, Académica Universidad Alberto Hurtado.

Dado el carácter de tesis doctoral parte de la información que se recoja en el proceso será de conocimiento del equipo que dirige esta investigación.

El proyecto de tesis se encuentra supervisado por la Dra. Gabriela Rubilar y codirigido por el Dr. Juan Ignacio Piovani.

¿Qué implica su participación?

Si usted a nombre de la institución acepta participar en esta investigación se contactará a los docentes vía correo electrónico y/o llamadas telefónicas para invitarles a participar del estudio. Dicho estudio contempla entrevistas individuales y encuentros grupales.

Las entrevistas y reuniones grupales serán agendadas con posterioridad a esta autorización en los horarios y tiempos disponibles por los académicos y directivos.

Su participación está vinculada a los espacios señalados. Es importante señalarle que deseamos contar con su autorización para grabar estas sesiones, de manera de trabajar con los audios en la reconstrucción de la información.

¿Qué riesgos corre al participar? ¿Qué beneficios puede tener su participación?

No se estiman riesgos asociados para los participantes de la investigación. En cuanto a beneficios, si bien no se contemplan retribuciones de tipo material o pecuniario, su participación estará contribuyendo significativamente al debate actual acerca de la formación universitaria en Trabajo Social.

No se descarta que los materiales generados por el proyecto sean un insumo para procesos de autoevaluación institucional o acreditación, dichos insumos podrán ser acordados como parte del proceso de colaboración investigativa.

¿Qué pasará con la información y datos que usted entregue?

La investigadora mantendrá CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. Para ello se asegura que los cuestionarios serán tamizados, asignándoles códigos con los cuales se trabajen, siendo imposible vincularla a una identidad específica. En el caso de las transcripciones se realizarán únicamente con el equipo de investigación (investigadora, eventual asistente); a cada transcripción se le brindará un código, siendo imposible vincular este código con sus datos de contacto. Los registros de transcripción se guardarán en una carpeta digital de la computadora de la investigadora personal, la cual tendrá una copia en un disco duro externo, cuyo acceso está restringido a la investigadora principal.

Los audios, será guardados en la misma carpeta digital, con un código diferente a la transcripción, y serán mantenidos por dos años (una vez finalizada la investigación), para posteriormente ser eliminados. En el caso de los consentimientos informados (este documento) una vez firmados, serán guardados en la oficina de la investigadora principal (dependencias de la Universidad Alberto Hurtado), bajo custodia de la profesional.

¿Puedo conocer los resultados del estudio?

Sí, usted tiene derecho a conocer los resultados finales del estudio. Si está interesado(a), usted puede escribir al correo de la investigadora y recibirá un informe resumen con los resultados generales. Por otra parte, el proyecto contempla efectuar una jornada de presentación de resultados para los participantes en la investigación.

¿Es obligación participar? ¿Puede retirarse después de iniciada la participación en el estudio?

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Para esto puede contactarse con Camila Véliz, investigadora responsable, estudiante tesista Doctorado en Trabajo Social Universidad Nacional de la Plata. Su teléfono es +5697767366 y su email es camila.veliz@gmail.com

Si lo requiere, también puede contactarse con Gabriela Rubilar, profesora guía de la tesis doctoral en el siguiente correo grubilar@uchile.cl

FIRMAS AUTORIZACIÓN PARTICIPACIÓN DIRECTOR/A

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Consentimiento Informado para la participación en el proyecto:

Estrategias y prácticas de formación en Investigación Social en Carreras de Pregrado de Trabajo Social

Tesis Doctoral Camila Véliz, Programa de Doctorado en Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y (MARCAR CON UNA “X” LA ALTERNATIVA CORRESPONDIENTE)

ACEPTO PARTICIPAR DE ESTE PROYECTO

NO ACEPTO PARTICIPAR DE ESTE PROYECTO

4. Acuerdo de confidencialidad

Acuerdo confidencialidad Transcritores y Apoyos de investigación

Proyecto: Tesis doctoral Estrategias y prácticas de formación en investigación en carreras de Trabajo Social de universidades chilenas.

Investigadora principal: Camila Véliz Bustamante

Institución: Estudiante Doctoral Universidad Nacional de la Plata y Académica Universidad Alberto Hurtado

Transcriptor/a:

Ocupación:

Por medio de la presente declaro que toda la información por mí conocida en el marco del proceso de transcripción de entrevistas de la Tesis Doctoral de la académica Camila Véliz, a que he tenido acceso debido al desarrollo de mi trabajo en ella es de carácter **confidencial**.

Me comprometo a no revelarla públicamente ni en privado, directa o indirectamente, ni a utilizarla en beneficio propio o de terceros bajo forma alguna. Esta obligación es exigible inclusive en el evento de haber concluido mi trabajo por cualquier causa o motivo.

Para los efectos de este acuerdo, se entiende por “**información confidencial**” todos los antecedentes, conocimientos y/o datos, escritos o verbales, contenidos en documentos, informes, bases de datos, registros, soportes informáticos, telemáticos u otros materiales , y en general, todo soporte y/o vehículo apto para la incorporación, almacenamiento, tratamiento, transmisión y/o comunicación de datos de manera gráfica, sonora, visual, audiovisual, escrita o de cualquier tipo, a los cuales he tenido acceso, directa o indirectamente, por cualquier medio en virtud de mi relación con el trabajo a que alude este acuerdo.

Cualquier **información confidencial** que se haya originado en personas que han consentido participar en este proceso de forma anónima o que la académica califique

de clasificada nunca dejará de ser información confidencial a menos que la propia persona exprese lo contrario y la investigadora responsable, autorice expresamente su difusión.

Ante lo cual:

- No permitiré que ninguna otra persona tenga acceso a los audios y transcripciones generadas.
- Consultaré a la investigadora responsable antes de tomar cualquier decisión que pudiese poner en riesgo la confidencialidad o seguridad de los datos.
- No intentaré identificar individualmente a ninguna persona que aparezca en el material a transcribir, y mantendré confidencialidad del contenido de los datos en todo momento.
- Cuando termine las transcripciones de las entrevistas destruiré estos materiales en cuanto haya entregado el producto de mi trabajo al equipo de investigación.

Nombre, rut y firma transcriptor/a

Santiago, diciembre de 2017

5. Análisis de datos

Objetos de los que hablan los discursos

1. **Trayectoria docente:** cuánto tiempo llevan como profesores de metodología o tesis, cómo relata su experiencia de ser profesor/a en estos cursos. Si hacen algún tipo de evaluación sobre su ejercicio docente también entraría en esta categoría. (como incorporan su experiencia previa).
2. **Perfil de estudiantes:** caracterizaciones que hacen sobre los y las estudiantes de trabajo social. Características de todo tipo.
3. **Formación en investigación en pregrado:** cuáles son los alcances, mínimos, propósitos que lo diferencian de estudios de postgrado. Qué es lo que esperan de la formación en investigación en pregrado que puede ser más amplio que el curso mismo de metodología que dicta un docente. Objetivos formativos
4. **Sentido/propósito de los cursos de metodologías.** Se espera que sean citas que den cuenta sobre lo que esperan los profesores que los estudiantes aprendan en estos cursos. Objetivos formativos
5. **Formación en investigación en trabajo social:** sería algo más amplio que el anterior, se refiere a elementos más transversales que específicos, pero que den cuenta del énfasis que cada proyecto académico quiere darle a la investigación en trabajo social. Objetivos formativos.
6. **Noción investigación:** cuáles son las nociones sobre la investigación social que los profesores señalan. Cómo la entienden y explican. Por ejemplo, podría hacer diferencias entre investigación científica, investigación académica, investigación formativa, investigación profesional, entre otras. **Relación cursos de metodología con otros cursos de la malla:** vínculos posibles con otros cursos que “no sean de investigación” (prácticas, optativos, etc.) vinculación entre los cursos de metodología y otros cursos como una posibilidad de formar en investigación además de enseñar las metodologías
7. **Temas de interés de estudiantes:** cuáles son los temas de interés, cómo explican los profesores la elección de esos temas, entre otros.

8. **Relación de profesores con estudiantes:** cómo describen esta relación.
9. **Evaluaciones:** todo lo que refiera a cómo evalúan contenidos y aprendizajes del curso
10. **Apoyos para docencia:** lo que refiera a apoyos temáticos o pedagógicos para el ejercicio de su docencia. Por ejemplo, necesidad de capacitaciones, taller, entre otras cosas.
11. **Espacios de encuentro:** pueden ser reuniones con otros profesores, con directores, etc. Para poder compartir experiencia, dudas o inquietudes sobre la docencia. ¿Se constituiría como un soporte institucional? ¿Qué cosas podrían facilitar y/o no obstaculizar?
12. **Competencias para la investigación:** podría ser que dieran cuenta de una noción de competencia en particular y/o describieran las competencias que esperan que los estudiantes desarrollen para la investigación.
13. **Estrategias de enseñanza aprendizaje:** sería aquellos que se realiza para que los estudiantes desarrollen su aprendizaje. Aquí trabajo con la noción de estrategia que vemos en trabajo social. Por tanto, indico tres posibles estrategias, pero podrían ser más.
 - A. **Estrategias experienciales-prácticas:** que tienen por objetivo que los y las estudiantes “observen, apliquen, practiquen” los contenidos. Y que también favorezcan la integración de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, articulándolos con experiencias prácticas del medio laboral y profesional.
 - B. **Estrategias participativas-reflexivas:** que corresponden a instancias grupales en donde los y las estudiantes pueden desarrollar argumentos, posiciones y reflexiones sobre los contenidos del curso. Potenciando el desarrollo de habilidades de pensamiento complejos en los estudiantes, tales como: análisis, comprensión, reflexión, argumentación, análisis crítico, etc.
 - C. **Estrategias expositivas:** que corresponden a una revisión teórico conceptual realizado principalmente en aula, con énfasis en el uso de la bibliografía. Si bien están pensadas desde el protagonismo del docente, requiere de la participación de las y los estudiantes, para ir desarrollando habilidades cognitivas para el análisis más complejo de los contenidos de clases.

14. **Recursos pedagógicos:** son las actividades o acciones concretas para el logro de la estrategia, materiales docentes/materiales de trabajo
15. **Impresiones sobre las tesis de pregrado:** sobre la calidad de los productos, sobre los procesos de investigación,
16. **Tesis-cursos de metodología:** cómo los cursos de metodología aportan a la realización de las tesis.
17. **Acompañamiento tesis:** dar cuenta del tipo de relación que los profesores que han guiado tesis elementos recoges de ese proceso de acompañamiento, sobre tu relación con los estudiantes y la disposición/actitud de los estudiantes hacia el proceso de investigación.
18. **Soportes institucionales:** otros espacios de formación en investigación que ofrecen las universidades que no sean los propios de los planes de estudio. Por ejemplo, fondos concursables de investigación, participación en equipos de investigación, talleres de escritura científica, entre otras iniciativas.
19. **Comunidad académica que investiga:** en el caso que los relatos planteen cosas como los docentes de metodología deben investigar, climas académicos que muestren investigaciones en trabajo social.
20. **Posicionamiento de la investigación en trabajo social:** lugar que ocupa -o no- la investigación de trabajadores sociales para las ciencias sociales y el debate de políticas sociales, programas, intervenciones.
21. **Desafíos de la investigación en trabajo social**
22. **Desafíos de la formación en investigación en trabajo social.**
23. **Nociones del trabajo social: cómo se entiende, perspectivas, profesión/disciplina.**