

Formación de investigadores en educación en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina: estudio de significados

Lorena Di Lorenzo¹

Introducción

Estudiar los significados construidos respecto a la formación de investigadores en educación nos lleva a situarnos en el marco institucional y describir el entramado histórico, político y cultural en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Dicha Facultad está conformada por dos Departamentos: Departamento de Comunicación y Departamento de Educación y Formación Docente² los que a su vez están organizados por áreas de integración curricular que aglutinan “recursos humanos reunidos en función de contenidos conceptuales y temáticos que ofrecen una estrecha afinidad para el mejor desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, servicios e investigación” (Resol. 002/91)

En el marco de estas áreas, cobra capital relevancia para este estudio, el área 6 metodológica, creada en 1992 por resolución 004/92 Consejo Directivo (CD) la misma comienza a brindar materias para las carreras de psicología, ciencias de la educación, fonoaudiología y locución. En la resolución 005/92 CD se distribuyen las áreas por departamento, asignando el área 6 al departamento de educación y formación docente. Cabe destacar que en sus comienzos el área se conforma mayoritariamente con docentes que provienen de la carrera del profesorado y licenciatura en psicología. Actualmente estamos transitando un periodo de incorporación de nuevas carreras en el departamento, entre ellas el profesorado en letras.

Los docentes del área 6 responsables de las asignaturas, presentan periódicamente los programas siguiendo las regulaciones institucionales y los requerimientos de los planes de estudio vigentes (contenidos mínimos). Dichos docentes (un profesor responsable a cargo de una o dos asignaturas y uno o dos auxiliares que hacen o pueden hacer equipo con profesores de otras asignaturas en las que colaboran por extensión de funciones docentes), elaboran los programas

¹Lorena Di Lorenzo. lorenanataliadilorenzo@gmail.com.ar. Universidad Nacional de San Luis.

²El departamento aglutina las siguientes carreras: Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. y Lic. en nivel inicial, profesorado en educación especial y profesorado universitario en letras.

de formación para las diferentes asignaturas de las carreras de educación. Cabe destacar que éstos profesores y auxiliares también forman o pueden formar en investigación en otras carreras que no son de educación ni tienen vinculación directa como Licenciatura en fonoaudiología, psicología, productor de radio y TV, etc.

Inicialmente los docentes encargados de las asignaturas de investigación en educación elaboraron las propuestas pedagógicas en el marco de planes de estudio concebidos (dos de ellos) durante la época del proceso militar¹, los que fueron duramente criticados por “sus posturas tecnocráticas, cientificistas y de corte positivista” (Plan Cs. de la Ed. 1999).

Los nuevos planes concebidos y puestos en marcha en períodos democráticos, buscaron tener en cuenta las críticas mencionadas orientando a un perfil crítico reflexivo. Sin embargo, en la oportunidad que estudie los rasgos de la formación docente en pensamiento crítico en la carrera de ciencias de la educación en mi tesis de maestría, pude advertir que en la formación docente perduran rasgos de las orientaciones anteriores (Di Lorenzo, 2015).

De la mano de las nuevas orientaciones en las reformas curriculares, cabe mencionar que, las asignaturas destinadas a la formación de investigadores están fragmentadas, por un lado los “cuanti” y por otro los “cuali”, dos posicionamientos en apariencia incommunicables (aunque hay algunos espacios que brindan posibilidades de integración como los talleres de tesis). Más allá de las opciones epistemológicas de los profesores, esta división se relaciona con la organización de algunos contenidos mínimos que dividen las asignaturas metodológicas por contenidos cuantitativos y cualitativos.

Es importante resaltar que la formación de investigadores si bien se concentra en el área metodológica no es privativa de la misma, los planes de estudio prevén un eje de la praxis del que no participan por lo general profesores del área metodológica y suelen abordar contenidos o herramientas propias de la investigación en educación como instrumentos de recolección de información y análisis de datos, entre otras, dejando en los estudiantes la sensación de haber realizado investigaciones (registros de aula).

¹ Nivel inicial creada en 1974, modificada en 1980, última modificación en el 2000. Ciencias de la educación 1978 modificado en 1999.

Al mismo tiempo desde mi experiencia como docente en materias destinadas a la formación de investigadores, donde los estudiantes realizan prácticas investigativas, sumado a la dirección de tesis, observo desorientaciones y dificultades para llevar adelante investigaciones.

Este estado de situación: ubica a la formación de investigadores en educación, en un espacio de discusión y construcción, invita a reflexionar sobre aquello que promueve prácticas que a su vez recrean significados y sentidos.

En este marco cabe preguntarnos ¿qué significados han construido docentes y estudiantes sobre la formación de investigadores? ¿Cómo se formaba y se forma a los investigadores? ¿Cómo se ha desarrollado la formación de investigadores en el área 6? ¿Qué lugar ocupa la dimensión política en la formación de investigadores en educación? ¿Para qué formar investigadores en educación hoy?

Formación de investigadores en educación y propuestas pedagógicas:

Para Ferry (1997) la formación es “(...) algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma...consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (...)” (1997:53-54). Es el propio individuo quien se forma por sus propios medios, pero sólo por mediación. Son mediaciones los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros, etc.

“Hablar de formación de investigadores educativos, es referirse a una formación para la investigación en un marco institucional, en instituciones de educación superior encargada de ofrecer programas de posgrados dirigidos a esta actividad, la cual puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas y curriculares, desde las políticas nacionales e internacionales de financiamiento, desde las condiciones de los programas... el ejercicio de la investigación como actividad cotidiana, etc” (Torres Frias, 2006, p 69).

Respecto de ésta última definición, se concuerda en cuanto al marco institucional, curricular y prácticas cotidianas como mediaciones propias en la formación de investigadores. Sin embargo, a pesar de que diversos autores ubican la formación de investigadores en el posgrado e incluso

en la realización de la tesis doctoral, considero que dicha formación comienza mucho antes... en el grado, en los primeros contactos con la investigación, en el cursado de asignaturas concretas o con pequeñas experiencias o prácticas.

La formación de investigadores en educación, me invita a pensar en las propuestas pedagógicas que proponen los docentes a cargo de las asignaturas metodológicas.

Propuesta deriva del latín, de “proposita”, que puede traducirse como “puesta adelante”.

Según la real academia española es un ofrecimiento o invitación para hacer una cosa determinada, es una idea o proyecto.

En este sentido una propuesta pedagógica es un proyecto, que en el ámbito universitario es construido por un equipo de cátedra a cargo de una asignatura, que en el caso de este estudio invita a los estudiantes a un encuentro con los contenidos y prácticas del campo de la investigación. En ese marco se construye objetivos, seleccionan contenidos, actividades, metodologías y, por supuesto, criterios y formas de evaluación. La propuesta pedagógica se da en el marco de prácticas concretas definidas por Achili “como la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (2000, p 23) en determinado contexto histórico, político y socioeconómico.

En este marco es posible visualizar en la bibliografía dos grandes ejes que pueden atravesar las propuestas de formación respecto a la formación de investigadores en educación: la formación que denominamos tradicional y la formación alternativa.

La formación tradicional de investigadores en educación: el modelo procedimental.

El emblema de la investigación científica en las universidades, es decir aquello que la representa, o por lo menos la ha representado históricamente, es lo que algunos llaman el modelo dominante de la ciencia (Boaventura, 2009).

Este modelo se ha caracterizado por una formación que llamo tradicional, dicha formación se impuso en algunas Universidades como la única forma válida y autorizada para producir investigaciones científicas y para enseñar a investigar.

La formación tradicional de investigadores en algunas universidades argentinas se ha caracterizado por una fuerte tradición positivista¹, que durante décadas se concentró en la formación de la metodología cuantitativa con un fuerte peso en las estadísticas.

Esta tradición en la formación de investigadores (requisitos de tesis, becas de investigación y materias metodológicas) se edificó a partir del modelo canónico y la prominencia del positivismo. Actualmente se siguen priorizando los enfoques cuantitativos y las pocas investigaciones cualitativas son generalmente verificacionistas, reproducen las teorías que los estudiantes han visto durante su formación de grado.

Este modelo hegemónico para formular una investigación, brinda sus requisitos de objetividad, rigurosidad y protocolo claramente establecidos, los cuales hay que seguir al pie de la letra para obtener el grado o posgrado académico, en consecuencia la formación metodológica se limita a transmitir dichas reglas.

Las universidades en el contexto neoliberal han contribuido a la consolidación de un modelo instrumental y apolítico en las formas de llevar a cabo investigaciones científicas y de formar en metodología. En este sentido afirma Sirvent “varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son “anticientíficos” porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico” (2015: 1).

Mencionado modelo instrumental se traduce en una formación vertical y lineal de las reglas, instrumentos y técnicas a aplicar para llevar adelante una investigación.

La formación tradicional propicia una fuerte separación entre teoría y práctica. Por un lado las clases teóricas en las cuales se transmiten las técnicas, los procedimientos para diseñar y poner en marcha una investigación y por otro lado la práctica donde se espera que el alumno “lleve a

¹ Esto se puede visualizar por ejemplo en nuestra universidad en la currícula y en los contenidos mínimos de los planes de estudio que han priorizado la enseñanza en estadística por sobre la metodología de la investigación.

la práctica” dichas reglas, dividiendo la formación en investigación en dos partes no retroalimentadas, sino que una es condición para la otra.

Formación alternativa de investigadores en educación: el espacio a construir

Por formación alternativa de investigadores en educación aludimos a la posibilidad de pensar, proponer y desarrollar proyectos de formación distintos a los del enfoque tradicional, que conciben un único camino para enseñar y producir conocimiento científico.

Por definición, la alternativa alude a la posibilidad de elegir entre opciones o diversas soluciones. Si trasladamos esto al campo de la formación en investigación, hace referencia a la búsqueda de diferentes estrategias pedagógicas que permitan la producción del conocimiento científico y la transformación socio-educativa. Estrategias que cimentan sus bases en lo que se ha denominado “diversidad epistémica” cuyo objetivo es la confrontación al monismo metodológico y epistemológico (PROICO, 2018).

En consecuencia, la formación alternativa de investigadores alude a aquellas *opciones* o *elecciones* que toman los formadores, más allá del modelo clásico, suponen rupturas en lo metodológico y son vividos como la oportunidad para abordar otras situaciones de conocimiento y construir nuevas realidades.

Nuevos rumbos en la formación de investigadores en educación, alude al crecimiento en los márgenes, de otro tipo de prácticas distintas al modelo hegemónico de hacer ciencia que se presenta un único camino para investigar autorizado. En los márgenes crecen otras formas...

Nuevos rumbos hace referencia a la búsqueda de diferentes estrategias metodológicas que permitan promover la formación de investigadores, transgrediendo el modelo instrumental.

La reflexividad, en estos nuevos caminos, ubica la metodología en un lugar secundario, ya que esta no determina el tipo de trabajo, facilita, dificulta o posibilita. La reflexividad como forma de construcción de conocimientos con otros a partir de una comunicación no violenta y sin directrices, ubica a la subjetividad como requisito de objetividad.

Como menciona Grosfoquel (2013) necesitamos movernos del universalismo a un pluriversalismo. Romper con el canon de las ciencias sociales, tarea dura y poco sencilla, ya que nuestras universidades están occidentalizadas, en estas universidades los intelectuales aprenden una epistemología racista-sexista, es decir “aprenden las teorías producidas por hombres de cinco países”, aniquilando, negando e inferiorizando saberes, conocimientos y autores de otros lugares del mundo.

Romper con el canon, implica trascender el mero cuestionamiento en pos de modificaciones concretas en las universidades en términos de gestión, currícula, requisitos de aprobación (mencionar determinados autores y/o requisitos para presentar una tesis por ejemplo, entre otros.)

Reconocer que la ciencia no es una actividad objetiva y neutral, sino que es una actividad encarnada en un cuerpo y en contextos históricos-culturales específicos.

Reconocer y poner en marcha una pluralidad epistémica que permita articular y dialogar diversos autores sobre un mismo tema.

Redefinir el rol de investigador social, reconociendo al otro como si mismo y con ello construir conocimientos.

Metodología

Para analizar los significados construidos por docentes y estudiantes respecto a la formación de investigadores en educación, se trabajará con tres técnicas de recolección de información: equipos reflexivos, entrevistas biográficas y fuentes documentales.

Con el objetivo de propiciar instancias de discusión colectiva que promuevan la emergencia de significados de estudiantes y docentes respecto a la formación de investigadores en educación, se considera pertinente trabajar con el Equipo Reflexivo propuesto por Tom Andersen (1994) puesto que es éste el que permite acceder a las experiencias, percepciones, interpretaciones de los sujetos de estudio respecto de un tema, explorando los significados asignados a la propia experiencia.

La presente ponencia focaliza en el análisis documental para analizar las propuestas de formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, para ello se realiza un examen de los requisitos para presentar los trabajos finales de licenciatura (tesis) y de los planes de estudio de las carreras de educación. En este sentido se trabajó con tres carreras: profesorado y licenciatura en ciencias de la educación, Prof. y Lic. En educación especial y Prof. y Lic. En educación inicial.

La investigación educativa en la UNSL: Análisis de las propuestas de formación a partir de planes de estudio

Describir la formación de investigadores en educación invita a detenernos brevemente en hitos institucionales articulados al contexto que permitan aproximarnos a la institución objeto de estudio.

En 1939, durante la presidencia constitucional de Roberto Ortiz (1938- 1940), se creó la Universidad Nacional de Cuyo con establecimientos en las tres provincias cuyanas, entre ellas San Luis.

“En 1940, como parte de la Universidad, se formó en San Luis el Instituto Nacional del Profesorado, que dos años más tarde recibió el nombre de Instituto Pedagógico; ofrecía formación docente en Química- Mineralogía, Matemática Física, Pedagogía y Filosofía. En 1945 la Asamblea Universitaria, a partir de la modificación de aquel instituto, creó la Facultad de Ciencias de la Educación. En ese marco de propuestas, en el ámbito de la Facultad de Pedagogía y Psicología se crearon en 1974 las carreras de Profesorado de Enseñanza Diferenciada (que después será Profesorado en Educación Especial), Profesorado de Jardín de Infantes (más tarde devendrá en Profesorado de Enseñanza Pre-Primaria, y luego en Profesorado en Educación Inicial)” (Curso de apoyo 2016 Facultad de Ciencia Humanas)

Los planes de estudio concebidos durante la dictadura militar (especialmente el plan 17/78 de la carrera de Ciencias de la educación) fueron duramente criticados por sus posturas tecnocráticas, científicas y de corte positivista. Entre las críticas más fuertes realizadas al mismo y que son mencionadas en la reforma curricular de 1999, cabe destacar: desactualización, descontextualización de la realidad y su fuerte carácter academicista (gran profusión de

contenidos, materias y cursos). Otras críticas apuntaron a la falta de integración teoría- práctica, la falta de articulación entre la formación general y específica, ausencia desde los inicios de la carrera de espacios pedagógicos que vinculen la formación con su campo de desempeño profesional, entre otros.

Específicamente en lo que refiere a las asignaturas destinadas a la formación en investigación, la carrera contaba con tres asignaturas: método 1, método 2 y método 3, las tres abordaban contenidos de estadísticas.

El Consejo directivo de la Facultad de Ciencias Humanas distribuye en 1992 las áreas por departamento, asignando al departamento de educación y formación docente las siguientes áreas: área 1 formación básica, área 2 pedagógica, área 4 currículum y didáctica, área 10 lenguas extranjeras y área 6 metodológica objeto de estudio (Resolución 005/92 CD). Desde ese año, se le asignan al área 6 las siguientes asignaturas: metodología de la investigación 1 (Psicología), metodología de la investigación 2 (Psicología), metodología de la investigación 3 (Psicología), optativo curso 21 (psicología), técnicas de verificación de hipótesis (psicología), modelos de investigación (psicología), metodología de la investigación 1 (ciencias de la educación), metodología de la investigación 2 (ciencias de la educación), metodología de la investigación 3 (ciencias de la educación), estadística y metodología de la investigación (Fonoaudiología), estadística y metodología de la investigación 1 (Fonoaudiología), metodología de la investigación 2 (Fonoaudiología), metodología de la investigación (Ciclo complementario de Fonoaudiología), seminario 1: iniciación a la metodología de la investigación (profesorado de enseñanza diferenciada en problemas de aprendizaje), seminario 2: iniciación a la metodología de la investigación (profesorado de enseñanza diferenciada orientación en niños sordos), seminario 2 (profesorado de enseñanza diferenciada orientación en débiles mentales).

En 1999 comienza un proceso de renovación curricular en las carreras de educación, acompañado de nuevas materias y/o denominaciones que se incorporan al área 6, con importantes cambios en los contenidos y perfiles de los estudiantes.

Cabe aclarar que en el año 2012 el Consejo Superior de la universidad crea la Facultad de psicología y la Facultad de ciencias de la salud, dejando de pertenecer las carreras de psicología

y fonoaudiología a la Facultad de Ciencias Humanas. Sin embargo el área 6 mantiene el dictado de las asignaturas metodológicas para dichas carreras por servicio.

Actualmente el Prof. y Lic. en ciencias de la educación es la carrera que cuenta con mayor cantidad de materias dedicadas a la formación de investigadores en educación.

Revisando el perfil del egresado del profesorado y licenciatura en ciencias de la educación en el plan de estudios 20/99, llama la atención la importante mención a la formación en investigación (de seis aspectos, cinco refieren a la investigación), en este sentido se menciona:

- “Capacidad para una construcción y revisión crítico-reflexiva del conocimiento pedagógico.
- Conocimientos teórico-prácticos en el campo de las Ciencias de la Educación y en el quehacer investigativo para producir conocimientos con idoneidad y rigurosidad científica.
- La construcción de un compromiso ético-político en su práctica profesional, docente e investigativa.
- Capacidad para analizar y comprender la problemática educacional en toda su complejidad abordándola desde una óptica flexible, creativa y comprometida.
- Formación para la integración de equipos interdisciplinarios de investigación, docencia, asesoramiento, etc” (Plan 20/99 Anexo VII).

Para lograr este perfil, la carrera cuenta con un bloque importante de asignaturas que abordan la problemática investigativa, cuenta con un área de la praxis que son espacios que buscan acercar a los estudiantes a la realidad educativa y articular teoría y práctica, las praxis si bien no cuentan con contenidos explícitos de investigación, suelen utilizar varias herramientas metodológicas.

Las materias propiamente destinadas a la formación en investigación son para el Profesorado: investigación educativa I, investigación educativa II y epistemología. La licenciatura incorpora dos asignaturas más: praxis IV la práctica investigativa y el taller de tesis. En este marco es menester resaltar las incumbencias que plantea el plan de estudios:

“El licenciado en ciencias de la educación puede: *“diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa”* (Plan de estudios 20/99).

El profesor en ciencias de la educación puede “*participar en la elaboración y ejecución de proyectos de investigación educativa*” (Plan de estudios 20/99).

En este marco es importante mencionar que ambas carreras buscan que sus egresados puedan construir y llevar adelante proyectos de investigación, pero solo el licenciado puede dirigir y evaluar los mismos, esta potestad se logra gracias a dos materias más, es decir que cursar praxis IV y el taller de tesis le brinda los conocimientos necesarios para una función de coordinación que no tiene el profesor en ciencias de la educación” (Di Lorenzo, 2018, p. 50)

Respecto al Profesorado en Educación Inicial, cuenta con las siguientes asignaturas: investigación educativa y práctica docente.

La propuesta curricular pone peso en la figura del profesor-investigador:

“La estructuración del plan de estudios que emerge de lo explicitado...postula con fuerza el concepto de un profesor investigador y constructor de su propia práctica, superando el de mero reproductor...se han estructurado espacios curriculares denominados “ejes de la praxis” en los cuales teoría y práctica constituyen dos momentos inseparables...” (Ord. 011/2009)

La Licenciatura en Educación Inicial incorpora el taller de trabajo final y epistemología. Esta carrera también pone un fuerte énfasis en la formación de investigadores, al respecto expresa:

“Prepara a los futuros profesionales para abordar problemáticas socio-educativas investigando y operando sobre la realidad en distintos ámbitos....el diseño curricular....propone la formación de profesionales comprometidos, dispuestos a someter su conocimiento a la interpelación interdisciplinaria a partir de un corpus de conocimiento, atravesado por la investigación, la reflexión y las propuestas de innovación educativa. La pertinencia y adecuación de los contenidos curriculares hacen que la investigación aparezcan como componente fundamental para cimentar las acciones que se proyectan desde el planeamiento, la ejecución, la gestión y la evaluación” (Ord. 010/2011).

El profesorado de Educación especial cuenta con una asignatura destinada a la formación de investigadores denominada: investigación educativa y práctica docente. Entre los fundamentos referidos a la investigación busca:

“...Formar profesionales capacitados para actuar reflexivamente en función del análisis crítico del medio socioeconómico, político y cultural en el campo de la educación especial formal, no formal e informal para producir las transformaciones necesarias. En este caso el desarrollo de innovación e investigación se constituye en el pilar fundamental para aportar a dichas transformaciones” (Ord. 013/2000).

Actualmente se ha incorporado el ciclo de complementación curricular licenciatura en educación especial.

Esta carrera añade al profesorado las siguientes asignaturas de interés para la formación de investigadores: epistemología, investigación formativa y taller de investigación formativa.

Esta carrera busca un perfil que contenga los siguientes aspectos relevantes para la formación de investigadores:

“-Una formación que aporte conocimientos sobre paradigmas de investigación en ciencias sociales y humanas, diseños, modelos y procesos de investigación en el campo de educación especial

-Una formación que promueva el desarrollo de proyectos y programas de investigación en educación en general y en particular en educación especial.

-Una formación que aporte conocimientos epistemológicos acerca del campo de la educación especial” (Ord. 012/2016).

Cabe destacar como aspectos comunes entre las diferentes carreras de educación de la facultad, que los profesorados ponen mayor énfasis en la investigación de la práctica docente, mientras que las licenciaturas focalizan en la formación de investigadores capaces de producir conocimiento sobre la educación en general y la disciplina en particular.

Algunas reflexiones finales respecto a la formación de investigadores en educación: monismo versus diversidad epistémica

Las propuestas curriculares que emergieron del retorno a la democracia en la Argentina buscaron superar las críticas de las propuestas anteriores caracterizadas por la impronta positivista, a histórica, apolítica y sin conexión con la realidad socio educativa.

Comienzan a visualizarse diversidad en lógicas de investigación, enfoques de investigación y supuestos epistemológicos. Sin embargo, el formato final que se desprende de los requisitos que pide la universidad actualmente para los trabajos finales (denominación equivalente a una tesis de grado) siguen presos de una única forma posible para llevar adelante una investigación: “art. 9: el plan de trabajo explicitará, el título, los objetivos, el problema una fundamentación del mismo y la metodología a utilizar” (Ordenanza Reglamentaria trabajo final de licenciatura: 2011: 2).

Pensar en métodos interculturales implica reconocer que no existe “uno” como argumentó la ciencia clásica o, a pesar de los esfuerzos actuales por reconocer los multi-enfoques en la academia, los modelos de presentación y los requisitos responden al modelo canónico.

Si bien la investigación cualitativa ha ingresado en la academia, en nuestra universidad vivimos momentos de recomienzos. Tanto los formatos para que presenten tesis nuestros estudiantes, como los requisitos y/o partes de los formatos para presentar proyectos de investigación para ser financiados, siguen presos del racionalismo instrumental. Es aquí donde los intelectuales tenemos un gran desafío al sacar nuestros informes finales o parciales a la calle, no para que las universidades en las que trabajamos sean una empresa próspera, con reputación, sino que posibilite instituyentes, nuevos enfoques de investigación con objetivo de intervención social. Una investigación que no sólo construye conocimientos rigurosos, sino que busca transformaciones (Di Lorenzo, 2018).

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2000): “Investigación y formación docente”. Ed. Laborde. Argentina.
- ANDERSEN, T. (1994) El Equipo Reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos. Ed. Gedisa. Barcelona, España.
- BOAVENTURA DE SOUSA, S (2009). Un discurso sobre las ciencias. en Boaventura de Sousa Santos. Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación. México: Siglo XXI-CLACSO.

- Curso de Apoyo (2016) La universidad nacional de San Luis y la facultad de ciencias humanas: brevísima reseña. Disponible en http://humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/material_ingreso_tilarao_definitivo.pdf
- Di Lorenzo (2015) “Significados que los egresados le atribuyen a la formación docente en pensamiento crítico”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en investigación social. Escuela de Trabajo social. Universidad Nacional de Córdoba.
- Di Lorenzo (2018) Recomiendos en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis Argentina. Análisis de programas académicos. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N° 15. ISSN 1853-619
- DONOSO NIEMEYER (2004) Construccinismo Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis..., Vol. XIII, N° 1: Pág. 9-20. 2004. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Disponible en <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17459/18229>.
- FERRY G. (1997): “*Pedagogía de la Formación*”. Ed. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- GROSGOUEL (2013) "¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales?", en <https://www.youtube.com/watch?v=FOHBLmFH15E>.
- ORDENANZA REGLAMENTARIA TRABAJO FINALES DE LICENCIATURA (2011) Disponible en <http://humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/ord_cd_006_2011.pdf>. Fecha de consulta, 15/07/2016.
- PLANES DE ESTUDIO Prof. y Licenciaturas de carreras de educación. Disponibles en <http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=fac&fac=4>
- PROICO 04- 4018 (2018) Formación de investigadores en educación ante la diversidad epistémica y las concomitancias de la Era Digital. Análisis de propuestas de formación y experiencias de investigación. Ciencia Y Técnica. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.
- SIRVENT, María-Teresa, (2015, agosto 12-14). Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado. [Presentación]. Seminario Internacional de Educação Superior – RIES Rede GEU, Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,
- TORRES FRIAS, J. (2006): *Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión*. Revista regional de investigación educativa. Educatio Vol 1 Num 2. Pags. 67-79.