

Formación de investigadores en educación: análisis de propuestas

Lorena Di Lorenzo

Universidad Nacional de San Luis.

Introducción

Estudiar los significados construidos respecto de la formación de investigadores en educación invita a situarse 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, Argentina, conformada por dos Departamentos: a) Comunicación, b) Educación y Formación Docente, 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 cual 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 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, al estudiar los rasgos de la formación docente en pensamiento crítico en la carrera de ciencias de la educación en la tesis de maestría, se advirtió 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 comunicables (aunque hay algunos espacios que brindan posibilidades de integración como los talleres de tesis). Más allá de las opciones metodológicas de los profesores, esta división se relaciona con la organización de algunos contenidos mínimos que dividen las asignaturas metodológicas por temáticas cuantitativas y cualitativas.

Es importante resaltar que la formación de investigadores², 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).

Al mismo tiempo, desde la experiencia como docente en materias destinadas a la formación de investigadores, donde los estudiantes realizan prácticas investigativas, sumado a la dirección de tesis, se observan 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 preguntarse ¿qué significados han construido docentes y estudiantes sobre la formación de investigadores? ¿Cómo se formaba y se forma a

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

2 Por formación de investigadores se entiende, en este texto, el desarrollo de competencias para la investigación.

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?

Desarrollo Teórico³

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...” (p. 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.

Según Torres Frías (2006) hablar de formación de investigadores educativos, ...es referirse a una formación para la investigación en un marco institucional, en instituciones de educación superior encargadas 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... (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, se considera 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, 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 construyen objetivos, se-

³ La formación de investigadores en educación, invita a pensar en las propuestas pedagógicas que proponen los docentes a cargo de las asignaturas metodológicas.

leccionan 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 (2000) “como la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (p. 23) en determinado contexto histórico, político y socioeconómico.

En este sentido, siguiendo a Acuña y Pons (2019), el estudio acerca de las formas que asume la formación de investigadores requiere precisar aspectos que tienen que ver con las definiciones que se le han dado (qué es), los procedimientos a seguir (cómo y dónde formar), así como las finalidades (para qué) de esa formación.

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), caracterizado por una formación que denomino tradicional. Esta formación se impuso en algunas universidades como la única forma válida y autorizada para producir investigaciones científicas y para enseñar a investigar. En el caso argentino, la formación tradicional de investigadores en algunas universidades argentinas se ha caracterizado por una fuerte tradición positivista⁴, 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 (2015) que “varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son *anti científicos* 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” (p. 1).

Este modelo instrumental se traduce en una formación vertical y lineal de las reglas, instrumentos y técnicas a aplicar para llevar adelante una investigación. Cabe destacar que esta 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 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 se alude 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, buscando 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 y

minimizando saberes, conocimientos y autores de otros lugares del mundo. Esta perspectiva, 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, implica la consideración y puesta 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 sí mismo y con ello construir conocimientos.

Formación de investigadores en educación frente a las transformaciones de la realidad socio-educativa de hoy

En este apartado, se problematiza la formación de investigadores en educación, a la luz de las transformaciones del contexto en la que la misma tiene lugar, con la intención de abrir la discusión acerca de los desafíos que abre al espacio de la formación. Las universidades se encuentran en un proceso de reflexión sobre el papel que debe desempeñar para dar respuesta, entre otros, a los retos globales. “También está sobre la mesa el tema de cómo integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los distintos ámbitos de acción de la universidad: la formación, la investigación y la extensión universitaria. La agenda incorpora, entre sus metas, asegurar el acceso igualitario a la educación superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria, y la situación cambiante de universidad en la era digital destaca el papel catalizador de la tecnología y las TIC como uno de los motores en la consecución de los ODS.” (Sancho Gil, Ornellas, y Arrazola Carballo 2018, p 40-41).

“La Universidad ha modificado su modelo de formación para lograr dar respuesta a las necesidades de un nuevo contexto, caracterizado principalmente por la globalización, por la universalidad y las demandas de la sociedad del conocimiento (Mora, 2004). Sin embargo, esto ha provocado la irrupción de nuevos actores, que han facilitado a los estados la gestión de nuevos requerimientos sociales; sin que esto signifique un aumento en sus gastos públicos dirigidos a la Educación superior” (Wee, y Monarca, 2019, p 132)

Pensar y construir propuestas de formación no pueden estar aisladas o desconocer el contexto socio histórico en el que tiene lugar. “En las últimas décadas los cambios parecen haberse acelerado: la masificación, la globalización (o internacionalización), la generalización del modelo neoliberal de universidad y, posteriormente, la transformación de la sociedad industrial en la sociedad de la información, han transformado radicalmente tanto los fines de la institución, considerada ahora un factor clave para el desarrollo económico y la competitividad global de cada país, como los medios para lograrlos, entre los que las tecnologías digitales de la

información y la comunicación ocupan un lugar preeminente” (Segura, Castañeda Quintero y Mon, 2018, p 52)

Frente a ello, “El desarrollo de la tecnología y la emergencia de un tercer entorno o sociedad digital (Echeverría, 2001), la complejidad e interrelación continua de sus partes (Morín, 1999); el triple rol que asumen las tecnologías en la sociedad contemporánea (Carrasco, 2011), la transformación en la formas de producir y difundir el conocimiento, el auge de los sistemas de formación en línea, de los contenidos abiertos, de los portales educativos, del e, b y m-learning, de los MOOC, etc. transforman las posibilidades de las instituciones educativas, al tiempo que cuestionan las prácticas tradicionales” (Carrasco, Baldivieso, Di Lorenzo, 2016 p 9).

Estas transformaciones invitan a pensar y re-pensar la formación de investigadores ya que emergen nuevos objetos de estudio, formas para producir conocimiento, otras estrategias para abordar la realidad, diversas herramientas para almacenar, recolectar, analizar y comunicar la información.

Cabe destacar siguiendo a Segura, Castañeda Quintero y Mon, (2018) que la tecnología está transformando cómo se investiga y a los investigadores, estamos transitando de trabajar con muestras a poblaciones, sin embargo, se visualizan pérdidas de reflexividad y teorización (el Big Data encuentra patrones que desafía a las ciencias sociales), aumento de canales de difusión versus marketing científico, mayores relaciones con otros investigadores versus mayor énfasis en la imagen pública, entre otras contradicciones.

“La investigación educativa se ve impelida a repensarse como disciplina y tiene la oportunidad de hacerlo. Requiere de un nuevo marco conceptual epistemológico que valide las nuevas formas posibles de generar conocimiento en el entorno digital colaborativo; un nuevo marco teórico metodológico que guíe la lógica procedimental conforme las nuevas posibilidades de construcción de conocimiento, requiere también capacidades y destrezas tecnológicas y procedimentales, etc. y por supuesto requiere un nuevo espacio y forma de trabajo para enseñar/aprender a investigar” (Carrasco, Baldivieso, Di Lorenzo, 2016 p 9).

Diseño, procedimientos y resultados⁵

Para analizar los significados construidos por docentes y estudiantes respecto a la formación de investigadores en educación, en la tesis 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

5 Se analizan los requisitos para presentar los trabajos finales de licenciatura (tesis) y de los planes de estudio de las carreras de educación.

investigadores en educación, se considera pertinente trabajar con el Equipo Reflexivo propuesto por 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.

El presente trabajo se 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 concebidas durante la dictadura militar (especialmente el plan 17/78 de la carrera de Ciencias de la educación) fueron duramente criticado por sus posturas tecnocráticas, cientificistas 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 méto-

do 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 currículo y didáctica, área 10 lenguas extranjeras y área 6 metodológica (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. Y la digitalización

Es notable la escasa mención a las transformaciones contextuales, el envejecimiento de muchas propuestas curriculares pone de manifiesto la escasa mención a la era digital y la transformación de la educación y en consecuencia de la investigación.

Conclusiones⁶

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, ahistórica, apolítica y sin conexión con la realidad socio educativa.

Siguiendo a Freire, el objetivo nuclear de todo cambio educativo debe ir acompañado de un conjunto de teorías críticas de la sociedad, en general, y de la acción educativa, en particular. Sin embargo, no nos referimos a teorías (pedagógicas) cuyo único objetivo sea desplazar las decisiones éticas situadas sobre la práctica escolar anterior (a la que se pretende y se ansía sustituir o modernizar). Hablamos también de no reducir la práctica educativa a la práctica docente. La primera hay que relacionarla con la mediación de personas y conocimientos –el *saber hacer*, que es la acción intencional del hecho educativo–; la práctica docente, en cambio, conlleva mecanismos de enseñanza determinados, vinculados con lo que acontece en cualquier institución educativa. (Pallarès, M. 2018, p 131)

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 explícita, el título, los objetivos, el problema una fundamentación del mismo y la metodología a utilizar” (Ordenanza Reglamentaria trabajo final de licenciatura: 2011: 2).

En este sentido a nivel curricular y de reglamento se observa un predominio de lo hemos llamado la formación tradicional, caracterizada por una fuerte tradición positivista, que durante décadas se concentró en la enseñanza de la metodología cuantitativa con énfasis en las estadísticas. Esta tradición en la formación investigativa (visualizable en requisitos de tesis, becas de investigación y materias metodológicas) se edificó a partir del modelo canónico y la consiguiente preeminencia del positivismo. (Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo, 2016).

En este marco propongo los siguientes desafíos en la formación de investigadores en educación para re pensar las nuevas propuestas curriculares:

-Formar investigadores en la diversidad epistémica

Comparto con Tejedor (2018) la necesidad de potenciar la formación en aspectos metodológicos, especialmente los relacionados con metodologías de corte cualitativo.

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 racio-

nalismo 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).

Estudios en la región muestran que las investigaciones tienen escasa injerencia en el contexto en los que se llevan a cabo: “las investigaciones educativas desarrolladas en la Región utilizan bien métodos de enfoque cuantitativo o cualitativo, sin que haya preponderancia de una sobre otra. Esto, de entrada, rompe con el mito de que las revistas de calidad son más reacias a publicar artículos con aproximaciones cualitativas. Está claro que no es cierto. Pero, también, llama la atención los escasos artículos que usan la Investigación-Acción (solo el 1,4%), enfoques fundamentales para comprender y transformar la realidad educativa. O la mínima producción de las investigaciones autocalificadas “mixtas”, menos del 6% del total.” (Murillo y Martínez-Garrido, 2019 P 22)

-Formar investigadores en el marco de las transformaciones actuales

Todas las propuestas actuales no pueden desconocer el papel que están jugando actualmente las tecnologías en el campo educativo, “el perfil del buen profesor podría caracterizarse a través de los siguientes descriptores: dominio disciplinar, formación pedagógica continua, manejo de tecnologías de la información y comunicación (TIC), competencias diversas vinculadas a planes formativos, innovación, respeto al estudiante, investigación, evaluación con justicia, ser colaborativo, practicar la docencia relacional centrada en el estudiante y su aprendizaje, promover el pensamiento crítico y reflexivo, motivar al estudiante para que construya conocimiento y aprenda por sí mismo, ser dialógico, desconfianza en la memorización, escucha activa y generación de un clima de confianza. (Belando Montoro y Alaniz Jimenez, 2019, P 97)

Sin embargo en las formaciones de grado en educación se presentan dos dimensiones sin conexión por una lado las competencias digitales y por el otra las investigativas, los desafíos futuros en la formación de investigadores en educación requerirá interrelacionar ambas aristas como parte de la formación integral.

-Formar investigadores reflexivos

Las propuestas de formación deben superar concepciones técnicas, la investigación debe dejar de ser vista de manera procedimental.

Supone una visión de los docentes como profesionales reflexivos, intérpretes y transformadores del «conocimiento para». De forma que en lugar de considerarlos como consumidores acríticos del saber de otros, son entendidos como protagonistas que crean y validan en la acción la sabiduría de la práctica, susceptible, a su vez, de ser críticamente analizada y, si fuera el caso, reconstruida. Cuando se

ha puesto el acento, a su vez, en las conexiones de la enseñanza, los docentes y el alumnado con la transformación educativa y social a la luz de valores democráticos, de justicia y equidad, se ha definido un modelo de profesionales críticos, sujetos conscientes del papel de la educación y del propio trabajo escolar en la reproducción o contestación de desigualdades, así como comprometidos con la transformación educativa y social. Al poner en relación el eje técnico-interpretativo-crítico del profesorado (nivel micro) con uno meso (institucional) y otro macro (ideologías y políticas socioeducativas), la profesión docente ha sido situada en claves y tareas más amplias que las exclusivamente reducidas a la enseñanza. (Escudero Muñoz, González González y Rodríguez Entrena, 2018, p.165)

-Formar investigadores éticos:

Toda propuesta de formación debe cimentarse desde una ética que trascienda la mera discusión del consentimiento informado para repensar las finalidades e impacto social.

Cabe destacar como plantean Hirsch Adler y Navia Antezana (2018), que la ética de la investigación con seres humanos proviene originalmente y ha sido desarrollada por las Ciencias de la Salud; pero se está repensando y reconstruyendo a fin de explorar procesos sociales y educativos.

Los autores plantean la necesidad de proteger los derechos y el bienestar de los participantes e investigadores, buscando al mismo tiempo la construcción de nuevo conocimiento que posibilite cimentar realidades otras en pos del bienestar y la justicia social.

-Formar investigadores con compromiso socio-educativo

Toda propuesta de formación debe potenciar la figura del docente investigador, para que la misma sea una actividad cotidiana de la práctica profesional y de esta manera abrir el rol del investigador que suele presentarse como patrimonio exclusivo de los académicos.

Esto se visualiza en estudios que muestran que la mayoría de las investigaciones abordan problemática del campo de la educación superior. Mucho más llamativos son los resultados respecto a los niveles educativos abordados por las investigaciones. Que una abrumadora cantidad de trabajos sea sobre Educación Superior (el 43,1%) es un dato que sorprende y muestra una tendencia a “mirarse el ombligo” por parte de la investigación educativa. Claro que es imprescindible generar conocimiento alrededor de todas las etapas educativas, pero dudamos que lo más importante y prioritario sea la investigación sobre Educación Superior. Y no solo Primaria y Secundaria (donde se encuentran la gran mayoría de los estudiantes), también debería ser prioritaria la investigación sobre, por ejemplo, Formación Profesional -una etapa educativa fundamental para el desarrollo social y económico de un país, es abordada sólo por el 0,5% de los artículos- o Educación de Adultos. (Murillo y Martínez-Garrido, 2019 P 21 y 22)

En este sentido. es necesario abrir la investigación a otras instituciones, actores

y escenarios pero también que los académicos problematicen aspectos socio educativos más allá de las paredes universitarias.

Referencias

- Achilli, E. (2000): "Investigación y formación docente". Ed. Laborde. Argentina.
- Acuña y Pons (2019) Itinerarios de la Formación de Investigadores Educativos en México. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2019, 17(4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Andersen, T. (1994) El Equipo Reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos. Ed. Gedisa. Barcelona, España.
- Belando Montoro y Alaniz Jimenez (2019) Perspectivas Comparadas entre los Docentes de Posgrado de Investigadores en Educación de la UNAM y la UCM. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2019, 17(4), 93-110. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.005>
- 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.
- Carrasco, S., Baldivieso, S. y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. RED. Revista de Educación a Distancia. 48(6). Consultado el (dd/mm/aaaa) en http://www.um.es/ead/red/48/selin_et_al.pdf
- Curso de Apoyo (2016) La universidad nacional de San Luis y la facultad de ciencias humanas: brevísimas reseñas. 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) Construcción 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>.

- Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180, doi: 10.5944/educXX1.20183
- Ferry G. (1997): “*Pedagogía de la Formación*”. Ed. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Grosfoguel (2013) “¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales?”, en <https://www.youtube.com/watch?v=FOHBLmFHI5E>.
- Hirsch, A. y Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776>
- Murillo y Martínez-Garrido, (2019) Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2019, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- 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.
- Pallarès, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- 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.
- Sancho Gil, Ornellas, y Arrazola Carballo (2018) La situación cambiante de la universidad en la era digital. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (2018), 21(2), pp. 31-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20673> – ISSN: 1138-2783 – E-ISSN: 1390-3306
- Segura, Castañeda Quintero y Mon, (2018) ¿Hacia la Universidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (2018), 21(2), pp. 51-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20669> – ISSN: 1138-2783 – E-ISSN: 1390-3306
- Sirvent, M.-T. (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.

Tejedor F. J. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315-330. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.326311>

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.

Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XX1*, 22(1), 117-138, doi: 10.5944/educXX1.20047

Autores



Lorena Di Lorenzo

Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. Co-directora del PROICO 04-4018 y del PEIS 04-0319. Mag. en Ciencias Sociales con mención en investigación social (UNC) Prof. en Ciencias de la Educación (UNSL). Docente en las asignaturas Investigación educativa II Y Praxis IV la Práctica Investigativa para las carreras del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación.
E-mail: lorenanataliadilorenzo@gmail.com