

**LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD. LOS ESPACIOS CURRICULARES DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE GRADO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA)**

Dra. Gladys Rosa Calvo

[gladysrcalvo@yahoo.com.ar](mailto:gladysrcalvo@yahoo.com.ar)

FFy L- UBA

**Resumen:**

El presente artículo hace referencia a una investigación que constituye mi tesis doctoral y se inscribe en la línea trabajada por el equipo responsable del Programa “Estudios sobre el Aula Universitaria” (IICE. FFyL. UBA.) interesado en los procesos y las prácticas que se dan en relación a la enseñanza en la universidad, ambos, tesis y Programa son dirigidos por la Dra. Elisa Lucarelli

Como objetivo central se ha considerado generar conocimiento en torno a la educación universitaria, ámbito donde una de cuyas funciones es investigar y por tanto formar en investigación es una de sus responsabilidades. Más específicamente se pretende generar conocimiento sobre las características didácticas que adoptan las propuestas curriculares de grado de formación en investigación en las nueve carreras que se desarrollan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Siguiendo una metodología cualitativa con instancias participativas, se ha obtenido información empírica a través de la observación y entrevistas semi-estructuradas. En el proceso de análisis se han obtenido categorías que permiten identificar tres enfoques en la formación en investigación: epistemológico, metodológico e instrumental; como así también diferentes maneras en las que se manifiesta la articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009), eje fundamental para la formación y renovación curricular.

Palabras claves: didáctica universitaria- formación en investigación- articulación teoría y práctica- curriculum.

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE UNIVERSITY. SPACES CURRICULAR  
RESEARCH TRAINING IN RACING GRADE IN THE FACULTY OF ARTS AND  
PHILOSOPHY (UBA)

Summary:

This article refers to research that is my doctoral thesis and is part of the line worked by the team responsible for the program "Studies on the University Classroom" (IICE-UBA) interested in the processes and practices that occur in relation teaching at the university, both directed by Dr. Elisa Lucarelli

As a central objective been considered to generate knowledge about the college education, area where one of whose functions is to investigate and thus form in research is one of their responsibilities. More specifically, it aims to generate knowledge about educational characteristics adopting the curricular proposals degree research training in the nine races that take place in the Faculty of Arts and Philosophy (UBA).

Following a qualitative methodology participatory instances, has obtained empirical data through observation and semi-structured interviews. In the analysis process were obtained categories that identify three approaches in research training: epistemological, methodological and instrumental; as well as different ways in which theory and practice (Lucarelli, 2009), essential for building and curriculum renewal.

Keywords: university-didactic, training in research, curriculum, theory and practice.

**Presentación**

En estas décadas, la Universidad, como institución, se encuentra en un cruce de redefiniciones, ya que son varios los reclamos y las presiones que recibe de diferentes sectores de la sociedad. La incertidumbre y los cuestionamientos en términos de eficacia, eficiencia y calidad, hacen que esta institución educativa deba plantearse nuevamente sus objetivos y su rol en la sociedad, para enfrentar los desafíos que se le presentan sin perder de vista la pertinencia de la oferta y a la vez su proyección a futuro.

Es en este sentido que se afirma que la definición de parámetros de calidad en cuanto a formación de profesionales y en cuanto a investigación revela la tensión entre dos visiones contrapuestas acerca de la relación universidad-sociedad, en los nuevos contextos de la economía global y de la sociedad del conocimiento: una visión fundamentada en la lógica mercantilista según la cual la institución marca su políticas en función de las necesidades del mercado y de las grandes empresas, y una visión de la universidad y de lo que ella produce como un bien público, y según la cual su calidad se centra *en su capacidad de formar ciudadanos conscientes de sus responsabilidades en la construcción del bien común y en la producción y diseminación de conocimientos...*(Dias Sobrinho, 2013, p. 17).

Las imágenes confusas y muchas veces contradictorias acerca de la institución que atraviesan los discursos y las prácticas son una de las causas que hacen a la pérdida de la aceptación consensual de su existencia como institución de la modernidad (Santos, 1998).

Pedro Krotsch (1994) señala en sus escritos, una serie de características salientes de la pérdida de legitimidad de la universidad que deberían ser consideradas ante cualquier intento de reforma:

- El creciente número de universidades, públicas y privadas, señala el desarrollo embrionario de un mercado universitario cuyas reglas de funcionamiento no alcanzan a entenderse aún con claridad.
- La paulatina pérdida del monopolio que otrora detentara la universidad pública sobre la producción, reproducción y consagración de saberes.
- La producción científica tiende cada vez más a realizarse en estrecha subordinación respecto a las demandas de ciertos sectores o a desplazarse desde las sedes universitarias hacia los centros sujetos al control empresario.

- Las tradicionales posiciones contestatarias, habitualmente asociadas a las generaciones jóvenes que componen el grueso de la población universitaria, se han debilitado.
- Las transformaciones en la calidad y los tiempos del cambio tecnológico impactan sobre los perfiles profesionales, sometiéndolos a un acelerado proceso de resignificación.

Estos aspectos, cobran fuerza en nuestro país y se acentúan, a partir de la década de los '90 con la sanción de la Ley de Educación Superior. N° 24.521, que es la primera que abarca, en su conjunto, a la educación superior universitaria y no universitaria. Los nuevos criterios de política y gestión universitaria, incluyendo, entre ellos, el de evaluación y acreditación que se instalan en la agenda de trabajo de las universidades a partir de esa década, ejercen su influencia en la definición de los planes de estudio de grado y posgrado. (Fernández Lamarra, 2002)

Todo lo hasta aquí planteado, nos permite tener un panorama acerca de cuál es el contexto general que sirve de marco a la situación curricular existente en las universidades y sin dudas podemos afirmar que provoca repercusiones a nivel institucional. La Universidad ha sido, y es, una de las instituciones más exigidas de la contemporaneidad. Sobre ella recaen expectativas muy intensas, exigiendo desde la formación profesional de calidad hasta la resolución de problemas sociales a través de la investigación y la extensión.

Entre las demandas que acosan a nuestras instituciones universitarias, surge con mayor fuerza la búsqueda de respuestas apropiadas en términos curriculares, a las exigencias de un mercado laboral altamente selectivo y a la vez, empujado, cambiante e indefinido. El avance tecnológico y las relaciones económicas globales, aunado a la intención de incorporar al conocimiento científico como dinamizador de esas relaciones, signa el campo del currículum universitario.

### La investigación

La formación para la investigación resulta central para continuar con la producción de conocimiento científico y a partir de ahí el desarrollo de estrategias que permitan accionar sobre la realidad social. Como sabemos, una investigación además de proponerse generar conocimiento científico original también puede transformar la

realidad a partir de los resultados obtenidos, generando nuevos marcos conceptuales para el diseño de estrategias que permitan ayudar a mejorar aspectos particulares de algún sector de la sociedad. De allí la importancia de esta función que es uno de los pilares sobre los que se sustenta la tarea de la universidad.

En nuestro país se han desarrollado grupos de investigación interesados desde ángulos diversos en este campo en la problemática acerca de la Educación Superior: los proyectos sobre Análisis Institucional (Fernández, L.), Tecnología Educativa (el equipo de Litwin, E.), Política Educativa y Administración (N. Fernández Lamarra), Didáctica Universitaria (Lucarelli, Souto, Barco, Ickowicz, Edelstein). En la actualidad casi todas las Universidades Nacionales cuentan con equipos que hacen del aula universitaria y sus problemas su centro de indagación; entre ellos pueden mencionarse: Comahue (Barco, S; Itzcovich, M); Córdoba (Edelstein, G.); Río Cuarto (De Olmos, G; Rinaudo, M.C., Amieva, Macchiarola, Astudillo); Entre Ríos (Celman, S; Romero, S, Badano, M.R.); Tucumán (Yapur, C; Villagra de Burgos, A); del Sur (Malet, Menghini); Rosario (Sanjurjo, L., Pardal, A.), Lujan (Benvegna, Insaurralde); Centro de la Provincia de Buenos Aires (Araujo, S.).

Esta investigación se inscribe en el Programa del IICE- (FFYL- UBA) dirigido por la Dra. Lucarelli: “Estudios sobre el aula universitaria”, en el cual se llevan a cabo proyectos de UBACYT desde 1985. En los mismos, se desarrollan actividades de identificación e indagación de innovaciones didáctico curriculares en macrouiversidades como es el caso de la UBA, en lo relativo a cómo es percibida la innovación por sus protagonistas y aquellos otros docentes con actitudes positivas hacia estas experiencias, reconociéndose así formas específicas de expresión de la articulación teoría – práctica, en las experiencias innovadoras.

También se ha constatado que en las áreas estudiadas, una situación de enseñanza que desarrolla el eje teoría- práctica, configura estructuras didácticas portadoras de distintas modalidades específicas de expresión de ese eje, las cuales son reconocidas también por los estudiantes, generándose una imagen compleja de la relación.

La formación de investigadores como objeto de estudio ha sido también eje de indagación por parte de especialistas en el tema como: Guadalupe Moreno Bayardo, Borsotti, Gibaja, Aiello, Sirvent, Mancovsky, Rojas Soriano y otros.

Guadalupe Moreno Bayardo (2000, p. 1) señala que la *formación para la investigación* es conceptualizada como un quehacer académico consistente en promover

y facilitar, preferentemente de manera sistemática, el acceso a los conocimientos y el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

El interrogante acerca de cuál es la modalidad a desarrollar para enseñar a investigar a los estudiantes universitarios de grado, frecuentemente ha sido respondido diciendo que “a investigar se aprende investigando”. No obstante, al respecto, Borsotti, Clavero y Palermo (1989, p.56) sostienen que es necesario incluir explícitamente entre los objetivos, no sólo de los planes de estudio, sino de todas las asignaturas (y no sólo la metodología), la conformación de la capacidad de problematizar y de desarrollar problemas, la capacidad de lectura reflexiva y crítica de investigaciones y de la utilizar sus resultados.

En el presente trabajo, la mirada teórica de esta temática se realiza a partir de un análisis didáctico curricular desde la perspectiva fundamentada crítica con interés en torno al eje articulación teoría y práctica. Esta mirada didáctica parte de la afirmación de que los procesos de enseñar y aprender, se deben dar considerando la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos en la producción de dichos procesos. La contextualización de las acciones relativas a la institución y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que la realizan y el contenido que es objetivo de la enseñanza y el aprendizaje, se constituye en el segundo pilar de esta perspectiva. (Lucarelli, 2001)

El conjunto de estos intereses y cuestionamientos, derivaron la focalización en un objeto- problema determinado: *La articulación teoría y práctica en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*. ¿Cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)? ¿De qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica? ¿De qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica?

En consecuencia, el objetivo general planteado es generar conocimiento científico en torno al papel que juega la articulación teoría y práctica en los espacios

curriculares de formación en investigación de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las diversas modalidades en que se expresa.

A nivel metodológico, en este proyecto, se utiliza un diseño cualitativo con instancias participativas. En tal sentido, resulta de especial interés comprender de qué modo el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica, así como también, conocer de qué modo las características didácticas (en cuanto a contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica.

En función de la inclusión de instancias participativas en esta investigación, también resulta importante ofrecer espacios que permitan ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado. Las instancias participativas se concretaron como sesiones de retroalimentación donde, a través de alguna dinámica los actores investigados han podido reconocerse y aportar desde su mirada a los resultados que se van obteniendo.

La elección de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) se debe a que es una de las unidades académicas de esta universidad que posee mayor producción científica en el contexto de esta universidad. Se seleccionaron las instancias curriculares que explícitamente forman en investigación en algunas de las carreras de grado y que resultan obligatorias para los alumnos. En función de la naturaleza del objeto, de las preguntas realizadas y de los objetivos perseguidos se plantea como técnicas de recolección de datos: la recopilación de material curricular en los departamentos de las carreras de la facultad, entrevistas a los docentes de las instancias curriculares seleccionadas y observaciones de algunos de los de los espacios de formación en investigación.

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

orientadora en la construcción del objeto y de emergente de la confrontación con la realidad.

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

**Entre 2006 y 2010 se realizó un fuerte trabajo para la selección de casos, especificando los criterios para el muestro intencional. Inicialmente y luego de la recopilación del material curricular correspondiente a los planes de estudio vigentes en las nueve (9) carreras de la facultad, se analizó cuáles eran las instancias curriculares que cada una tenía en la carrera de grado para la formación en investigación. Es así, como se reconoció que en tres (3) de las carreras de la facultad: Filosofía, Letras e Historia (las tres carreras más tradicionales e históricas dentro de esta unidad académica de la UBA) no existen instancias curriculares en la carrera de grado que explícitamente tengan la intencionalidad exclusiva de formar en investigación. Es decir, no hay materias de “metodología” obligatorias en estos planes de estudio. A partir de lo cual, se separó a las carreras en dos grupos: las que no poseen instancias curriculares que explícitamente tengan la intencionalidad de formar para la investigación (tres carreras) y las que sí poseen instancias curriculares que explícitamente tengan la intencionalidad de formar para la investigación (seis carreras).**

**Es así como se opta por iniciar el trabajo en terreno por este segundo grupo. A todo esto, hay que agregar, que algunas de estas carreras del segundo grupo, durante la formación de grado, poseen asignaturas que forman explícitamente en investigación en diferentes ciclos del plan de estudio: es decir, en el ciclo general durante los primeros años o en el ciclo focalizado u orientado en los últimos años. Pero también adquieren diferentes modalidades: asignaturas obligatorias,**



asignaturas optativas, créditos o seminarios que aparecen como requisitos para finalizar la carrera, ya sean obligatorios u optativos en la elección de la temática. Ante esta diversidad de situaciones, se decidió trabajar con las asignaturas obligatorias (o sea, que todos los alumnos de la carrera tienen que pasar por ellas) que se encuentran en el Ciclo General de la carrera de grado y que, por lo tanto, constituyen la formación inicial en investigación.

Por otro lado, con respecto a las carreras que no poseen materias de metodología (las carreras correspondientes al primer grupo) como son: Letras, Historia y Filosofía; se decidió trabajar a partir de un enfoque etnosociológico (Berteaux, 2005) que permita, a partir de entrevistas a graduados recientemente recibidos (que preferentemente se dediquen a hacer investigación), reconstruir su trayectoria educativa universitaria y determinar a partir de su análisis cuáles han sido las instancias curriculares que propiciaron su formación en investigación en la carrera de grado. Se han podido concretar entrevistas a distintos miembros de las carreras y especialmente graduados que están realizando investigaciones de las tres carreras. Se obtuvo del análisis categorías que refieran a rasgos particulares de la carrera que cada uno estudió pero también aspectos comunes a este grupo. En este sentido, no se pretende profundizar, sino presentar un panorama que complemente la visión sobre el objeto de investigación y permita abrir la puerta para futuras investigaciones.

### Algunos resultados

En las carreras del primer grupo, como producto del análisis de las entrevistas y la triangulación de la información trabajada (primero sobre cada carrera y luego cruzando los datos), podemos pensar algunos aspectos comunes que caracterizan la formación en investigación en estas carreras que no presentan instancias formales específicas en el plan de estudio para tal fin:

- Se sostiene la idea de que “aprender a investigar se aprende investigando” es decir en contacto con otros de más experiencia que realicen la tarea. Como afirma Bourdieu (1995, p.164): “(...) Los historiadores y filósofos de las ciencias – y sobre todo los propios científicos- han observado con frecuencia que una parte muy importante del

oficio del científico se adquiere de acuerdo a modos de adquisición totalmente prácticos (...)"

- Se discute si es necesario alguna instancia formal obligatoria dentro del plan de estudio que permita la sistematización de aspectos metodológicos dentro de la carrera. Dentro de cada disciplina la mayoría cree que no es necesario.

- La formación en investigación se logra especialmente en las materias o seminarios (en su mayoría optativos) del ciclo orientado, hacia el final de la carrera.

- En la mayor parte de estas materias o seminarios se desarrollan aspectos teóricos conceptuales de algún tema de interés propio del área. Los profesores interesados en acercar a los alumnos a la tarea de investigar comentan en sus clases su propia experiencia o invitan a algún investigador en el área para que hablen de su quehacer. Este tipo de actividades quedan a criterio del profesor si las realiza o no y de qué forma.

- En los testimonios, varios señalan que no hay teoría de cómo se investiga en su carrera. Es decir, algunos profesores comentan sus experiencias pero no se toma como contenido a tratar o discutir el aspecto metodológico en sí.

- Aquellos alumnos o graduados que se han dedicado a investigar, generalmente se debe a que se han puesto en contacto con alguno de estos profesores o cátedras ya sea por interés personal del alumno o porque fueron invitados a participar de las actividades que desarrolla la cátedra. Es así como la figura del adscripto ocupa un lugar importante en la formación en investigación, ya que su tarea se centra principalmente en un plan de trabajo relacionado con actividades que le permitan acompañar a la cátedra en sus investigaciones.

- También se conforman de manera autogestiva, fuera de los ámbitos formales de la carrera, grupos de discusión entre los graduados para compartir entre ellos o con algún docente: dudas, bibliografía y formas de trabajo. Estos grupos se conforman por motivación e interés de los alumnos que están por recibirse (y tienen que hacer su tesis) o ya graduados que están investigando (por ejemplo porque están haciendo un posgrado o tienen una beca) y que se sienten desorientados de cómo encarar esta tarea.

Se han analizado también las carreras del segundo grupo y específicamente las ocho instancias curriculares formales y obligatorias que explícitamente tienen la intencionalidad de formar en investigación en el ciclo general (llamado o considerado de diferente manera en las diferentes carreras) de la formación de grado de seis carreras:

Ciencias de la Educación, Artes, Geografía, Edición, Antropología y Bibliotecología y Ciencia de la Información. El uso del Método Comparativo Constante como técnica de análisis de material curricular, observaciones y entrevistas permitió avanzar en la creación de categorías que posibilitan comenzar a comprender desde el punto de vista didáctico, cuáles son los rasgos distintivos de la formación en investigación en estas carreras.

En este sentido, los análisis curriculares realizados en esta investigación permiten responder a una de las preguntas del problema sosteniendo que *la ubicación y énfasis que ocupan en el plan de estudio los espacios de formación en investigación en las carreras de grado trae como consecuencia la inhibición de los procesos de articulación teoría y práctica*, dando lugar a una formación esporádica, aislada y desarticulada en el marco del proyecto general de la carrera. Esta característica reviste especial importancia al considerar que uno de los perfiles profesionales para los cuales se forma el estudiante es para ser investigador.

A partir del análisis didáctico realizado sobre las ocho materias obligatorias, se han podido identificar tres grandes enfoques desde los cuales se plantean esas asignaturas: epistemológico, metodológico e instrumental, cada uno de los cuales se plasma en propuestas didácticas distintas. Se considera al término enfoque como la forma en que la cátedra organiza el contenido en función de cierta metodología. A su vez, se han identificado diferentes manifestaciones de articulación teoría y práctica en las formas de enseñar y aprender.

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

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

b)- Metodológico: Es el enfoque que se caracteriza generalmente por centrarse en

mostrar la “Cocina de la investigación” y las grandes decisiones del investigador mientras realiza su trabajo. Se desarrolla en torno a la elección del tema, el objeto, el problema, los objetivos, el marco teórico, las hipótesis, etc. En algunos casos, también comienzan a delinear la Dimensión de la Estrategia General, planteando el tipo de diseño (Sirvent, 2007). Se busca la identificación de los elementos de un diseño y/o la elección de los mismos para realizar uno propio. Aquí se pone énfasis en situaciones didácticas que impliquen al alumno “ponerse en la piel” de un investigador.

Es así como se reconocen diferentes formas de aproximación:

- Desde las más distanciadas o externas como es la lectura reflexiva de un informe de investigación y reconocer en él las decisiones que tomó el investigador.
- Pasando por situaciones de contacto con el investigador donde personalmente le cuenta al alumno sus vivencias, le muestra “su cocina de investigación” y justifica las decisiones que tomó.
- Hasta propuestas donde los alumnos a partir del contacto con la empiria, tiene que ponerse en situación de producción, tomar decisiones y armar un diseño propio.

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

En términos generales, se podría agregar, que se ha podido observar que el enfoque epistemológico aporta un conocimiento general propio de las ciencias sociales donde no se presentan grandes diferencias en el planteo presentado en las clases, en función de la profesión que se está formando. En cambio, en el enfoque instrumental y fundamentalmente en el metodológico, se pueden percibir mayores rasgos propios de la disciplina de formación, por ejemplo en los casos que se analizan, los objetos de estudio

que se enuncian, la empiria que se selecciona, etc.

Asimismo, se han podido identificar algunas formas de articulación teoría y práctica. (Lucarelli, 2004/2009). Las mismas se observan en las clases teóricas como prácticas adoptando en una cátedra una o varias de estas manifestaciones:

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

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

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

- ❖ Análisis reflexivo: de extractos de informes de investigaciones de investigadores expertos donde la tarea consiste en la identificación de la cocina de la investigación y de los elementos de un diseño. Requiere una lectura atenta y comprensiva, como también la puesta en juego de conocimientos metodológicos para el reconocimiento y la interpretación de todo el proceso de una investigación.

- ❖ Situación problemática: en base a la simulación del proceso de investigación presentada a través de una situación que pone a los alumnos como partícipes de una simulación de un problema que la cátedra se plantea y los alumnos son los sujetos investigados.

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

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

Este último punto, el de ser problematizador de la realidad y productor de un

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

En este sentido, Bachelard (1984) cuando se refiere a las características del espíritu científico, permite entender esta dificultad cuando señala que ante todo es necesario saber plantear los problemas, ya que en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico, todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.

Sobre este tema, Lucarelli y Finkelstein (2012, pp 282 a 286) hacen especial referencia al tema del cambio que se produce en la relación alumno- conocimiento al ingresar a la universidad. En este sentido me parece interesante rescatar algunas afirmaciones que pueden aportar a la reflexión del tema: “Estudiar en la Universidad demanda actitudes frente al conocimiento muy diferentes a las que se desarrollan en el nivel secundario (tramo de la educación que es considerado por muchos como un paso obligatorio en el cual es necesario “pasar” de año y de sistema). La rutina y creencias de la escuela secundaria se mantienen en los ingresantes y se ponen de manifiesto cuando se escuchan frases como “estudio para el examen y después me olvido; ya está”, “estudio de memoria para repetir como lo quiere el profesor”, “debo dos para el próximo año”, o “si estudiaba más seguro las sacaba”. Pero estas ideas no quedan solamente en el nivel discursivo sino que se trasuntan en actitudes que obstaculizan la comprensión. Esto de alguna manera, demuestra el modo que tienen muchos de los estudiantes de relacionarse con el conocimiento (como si fuera algo que *se debe hacer por alguien*, no por mí mismo). El conocimiento se vive así como algo ajeno, no como una transformación propia que implica aprender, no como un compromiso social y personal. Ahora bien, es imprescindible pensar al conocimiento en términos de una

apropiación, de la transformación personal que implica aprender. La relación de compromiso con el conocimiento supone darle sentido personal y social relacionado con la posibilidad de estudiar para aprender, para ser un buen profesional, para plantear y solucionar problemas. Por lo tanto, es necesario que el estudiante universitario reflexione sobre cómo está dispuesto a enfrentarse al conocimiento y desde qué lugar.

A esta situación observada en los estudiantes ingresantes en la universidad, hay que dimensionarla en un quehacer específico como es la tarea de investigar donde el sujeto no sólo debe apropiarse y sentirse comprometido con el conocimiento aprendido sino que debe producirlo bajo los cánones imperantes en la comunidad científica. En síntesis, el ingresante proviene de una escuela secundaria donde generalmente se observa la puesta en acción de prácticas rutinarias de enseñanza que inciden para que el estudiante se relacione con el conocimiento como algo ajeno; si la universidad pretende la formación de estudiantes críticos y reflexivos que puedan apropiarse del conocimiento en función de una profesión, debe brindar propuestas donde la investigación tenga presencia tanto en cuanto al aprendizaje de las habilidades más generales como de las competencias propias de la producción de conocimiento científico.

La enseñanza de la investigación implica la formación de lo que algunos autores denominan “el sujeto epistémico” desde la perspectiva constructivista. Este proceso insume varias etapas: el “sujeto en tránsito”, que ha logrado pasar de las respuestas a las preguntas, dejando en suspenso las certezas, creencias y saberes; el “sujeto de la opinión, cautivado por el placer de pensar y el deseo de saber; y el “sujeto de la argumentación fundada”, con habilidades para hacer vales sus razones y demostrar en forma sostenida procedimientos metódicos y sistemáticos, comprendiendo además que se está en un diálogo permanente con otros que también preguntaron, investigaron y escribieron sobre el tema o problema. (Coiçaud, 2006, p.113)

La pregunta que surge es cómo lograr este pasaje en la relación alumno-conocimiento. Como afirma Coiçaud (2006, p. 112) *“no se trata de que los alumnos sólo escuchen y observen a los docentes investigadores, ni tampoco de pedirles que realicen tareas puntuales que resultarán arbitrarias si no forman parte de una estrategia más amplia, cuyo sentido sea aceptado y valorado por los alumnos. Por el contrario, se trata de crear las herramientas cognitivas necesarias para que los estudiantes universitarios puedan comprender en forma progresiva y en un proceso de*

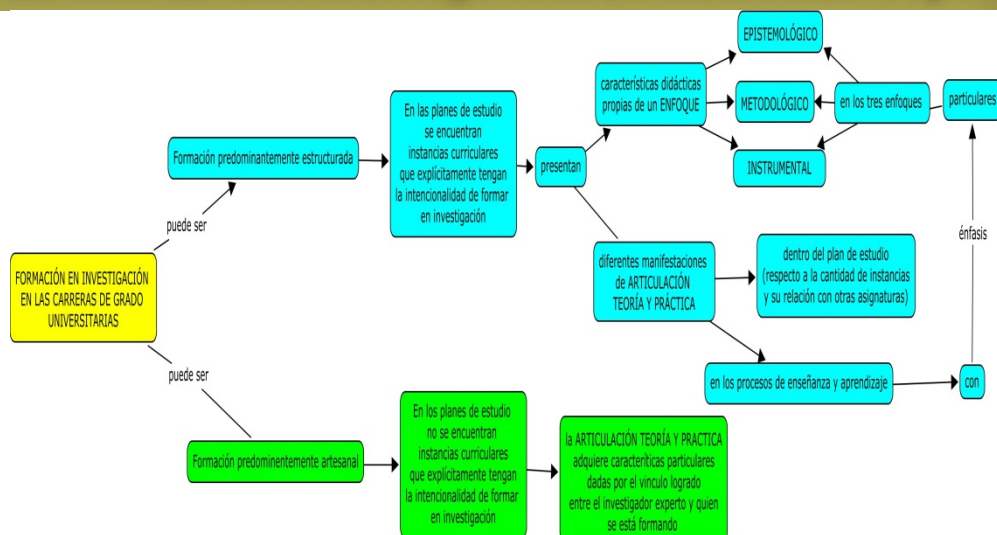
*reconstrucción permanente, los conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades logradas por los docentes investigadores en sus tareas de producción científica.”*

Para llegar a que el alumno se posicione como productor de conocimiento es preciso que las clases tengan como objetivo formar a un sujeto reflexivo, pensante y crítico. Litwin (2008, pp. 84-89) plantea la importancia de *la clase reflexiva* en la universidad y remite a estudios como los de Nickerson (1995), Collins, Bronwn y Newman (1989) y Perkins y Jay (1995) para caracterizarla y destacar que en ellas se piensa en “un aula en la que se favorece un pensamiento crítico y exploratorio que busque nuevas direcciones y considere diferentes perspectivas”. En términos generales, en clases de este tipo se ha podido reconocer, entre otras características: la preocupación por generar ese clima reflexivo y crítico, por reconocer las prácticas inherentes al oficio, por distinguir posiciones teóricas diferentes respecto de los distintos temas, por orientar a los alumnos en el proceso de aprender, por una comunicación didáctica que enseña a pensar y por las reflexiones teóricas y los análisis que se producen en el marco de las clases.

En este sentido, buscando responder a otra de las preguntas del problema, se podría señalar que *las características didácticas (definidas en cuanto a las relaciones que se establecen entre contenidos y estrategias de enseñanza) presentes en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado, facilitan en algunos casos más que en otros la articulación teoría y práctica*. Como se observa, existen enfoques que al definir determinadas relaciones entre contenidos y estrategias de enseñanza (incluyendo los recursos) promueven una mayor articulación teoría y práctica que otros.

Lo planteado hasta el momento se puede sintetizar en el siguiente esquema:





En función de todo lo expresado, aparece como una necesidad iniciar la formación en las habilidades propias de la investigación desde el momento en que ingresa, desde los primeros años de las carreras universitarias. Desde estas líneas de análisis se comienzan a perfilar y se pretende desarrollar una mayor comprensión del proceso de formación en investigación a lo largo de una carrera universitaria de grado, de manera de derivar en propuestas de enseñanza que propicien mayor calidad de la formación universitaria. Como se observa, este resulta un tema sobre el cual resta mucho por saber y que puede aportar mayores reflexiones en torno a la gestión del conocimiento en la universidad y, a la vez, puede contribuir a la conformación del campo científico de la Didáctica Universitaria.

## Bibliografía:

- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bertaux, D.: (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona. Ed. Bellaterra.
- Borsotti, C.A. y otros: (1989) *El aprendizaje de la investigación en el currículo universitario de grado*. RAE N°14. Año VII. AGCE:
- Bourdieu, P y Wacquant, L: (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

México. Transmitir un oficio (pp. 161 – 196).

Calvo, G.: (2000- 2001) *Informe de Beca Orientada. IICE. FFyL. UBA.*

Calvo, G: (2002) *La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados.* Revista del Instituto de Ciencias de la Educación (IICE). UBA- Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires- Argentina. (Pág. 48 a 56) Diciembre. Revista IICE- UBA N°20

Calvo, G: (2004) *La relación teoría y práctica como eje fundamental del cambio curricular en la Universidad* Serie: espacio pedagógico. Tema: Educación Superior. Desarrollos teóricos y líneas de investigación actuales. Publicación trimestral de LAE (Laboratorio de Alternativas Educativas) Año IX – N° 37 Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas- San Luis. Argentina. (pág. 57 a 68) Noviembre.

Calvo, G. (2010): *Teoría y práctica en la formación en investigación de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).* En: Castorina, A. Orce, V (Comp.): “Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo”. Investigadores en formación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)- FFyL- UBA. Pág. 259 a 266.

Calvo, G. (2011) *La formación en investigación en la universidad. La situación en en las carreras de grado de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA.* En: Castorina, J. A. y Orce. V. (Comp.) “Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación.” Investigadores en formación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IICE- FFyL- UBA Pág. 229 a 240

Coïçaud, S. (2008). *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Collins, A.; Brown, J.; Newman, S. (1989) *Cognitive apprenticeship: Teaching the Crafts or Reading, Writing and Mathematics.* En: Resnick Lauren B. (comp.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser.* Hillsdale, N.J., Erlbaum.

Dias Sobrinho, J (2013) *Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo*. en Revista Inter-Cambios, No.1, Montevideo. Universidad de la República, marzo.

Fernández Lamarra, N. (2002). *La educación superior argentina*. Iesalc / Unesco

Glaser y Strauss: (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción del Cap. V. El método Comparativo Constante.

Krotsch, P.: (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal. UNQ.

Moreno Bayardo, G. (2000). *Una conceptualización para la formación en investigación*. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9bayardo.html>

Nickerson, R. (1995). *Can technology help teach for Understanding?* En Perkins, D.; Swartz, J.; Marwell West, M. y Stone Wiske, M. (comp.) *Software goes to school. Teaching for understanding with new technologies*. Nueva York, Oxford University.

Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2001) *La Didáctica de Nivel Superior*. Bs. As. UBA. OPFYL 5/25/01.

Lucarelli, E. (2004): *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. (Tesis doctoral: Buenos Aires, UBA, FFyL, agosto de 2004).

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (comp) (2012). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.

Santos, B. (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá. Ed.Uniandes.

Sirvent, M. T.: (2006) *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Cuadernillo de la cátedra Investigación y Estadística I. OPFYL. FFYL.

Sirvent, M. T. (2007) *Nociones básicas de contexto de descubrimiento y Situación Problemática*. Documento preliminar y en revisión. Elaborado para el libro con Rigal Luis: *Metodología de la Investigación social y educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. En elaboración.