

La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias.

Gladys Calvo.

Cita:

Gladys Calvo (2013). *La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/777>

X Jornadas de Sociología de la UBA
20 años de pensar y repensar la sociología.
Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI
1 al 6 de julio de 2013

MESA TEMÁTICA
METODOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA:
Nuevos desafíos en las Ciencias Sociales

Título: La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias

Autora: Lic. Gladys Rosa Calvo

Institución: IIICE- Facultad de Filosofía y Letras- UBA

E- mail: gladysrcalvo@yahoo.com.ar

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

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

El autor además agrega al respecto que enseñar a investigar es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas. Enseñar a investigar, se ha visto, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma: ... y 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos. Por lo tanto, al hablar del oficio de investigador, se apunta al *know how* del quehacer científico, entendido como un conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas. En ese sentido, los saberes del arte maestro del oficio de investigador son saberes prácticos: el saber práctico no es meramente conceptual ni contemplativo, es además un saber que busca el logro de su objetivo en la acción. Así, el oficio de investigador se constituye justamente en saber organizado, mediatizado y fundando todos los quehaceres y operaciones que conforman la generación de conocimientos.

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

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

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

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

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

En este sentido, resulta de interés, a través de la investigación que estoy llevando a cabo, conocer cuáles son y qué características presentan a nivel didáctico, las instancias curriculares que explícitamente se proponen para la

formación en investigación en las carreras de grado (especialmente en los ciclos generales) en las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). A su vez, conocer este punto, permitirá tener en cuenta nuevos aspectos que se podrán considerar en futuras reformas de planes de estudio con la perspectiva de mejorar la calidad académica. Esta ponencia se orienta a presentar algunos avances y reflexiones surgidos a partir del desarrollo de mi proyecto de tesis doctoral, centrado en la articulación teoría - práctica en los espacios universitarios de formación en investigación.

Esta investigación se inscribe y avanza en la línea trabajada por el equipo de investigación responsable del Programa "Estudios sobre el Aula Universitaria" desde 1985 en el IICE y el Proyecto de investigación de UBACYT, interesados en los procesos y las prácticas que se dan en relación a la enseñanza en la universidad, en el contexto de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo establece una línea de continuidad con mi investigación anterior (Beca Orientada 2000) focalizada en el estudio de las propuestas curriculares en vigencia de una de las unidades académicas de la UBA: la Facultad de Filosofía y Letras todos dirigidos por la Dra. Elisa Lucarelli.

En relación a la unidad académica planteada en el tema, la Facultad de Filosofía y Letras tiene una amplia trayectoria y tradición en la formación académica de investigadores y docentes en las diferentes disciplinas humanísticas y sociales. Asimismo, se caracteriza por tener como requisito para todas las carreras la aprobación de tres niveles de comprensión de un idioma latino y un idioma anglosajón. Según los resultados obtenidos en una investigación anterior (Calvo, 2000), más de la mitad de los alumnos encuestados se encuentran disconformes con la formación recibida en investigación, formación para la docencia e idiomas, por considerarlas no suficiente.

Este descontento se notó más fuertemente en el caso de la investigación (77% de los alumnos entrevistados). Los alumnos demandan para mejorarlo (en un 89%) una mayor participación en equipos de investigación (ya formados o en formación). La idea que tienen es que se aprenda a investigar investigando y durante toda la carrera. En relación a la formación docente recibida para ejercer en el nivel medio o superior, el 55% considera que es insuficiente y que sería necesaria mayor práctica en instituciones (60%) y mayor trabajo con los contenidos en función del nivel y destinatario al cual van dirigidos (60%) es decir que demandan la realización de la transposición didáctica de esos contenidos. (Chevallard). En cuanto a idioma, el 51% opina que la formación recibida no es suficiente y que sería importante aprender a hablar un idioma (82%) en primera instancia y a escribir en segunda (57%). Como se observa, nuevamente aquí hay una fuerte demanda de mayor relación con la práctica profesional tal como se expresaba en otros puntos. (Calvo, 2000)

Como se observa, de la investigación anteriormente mencionada surgió que la relación teoría - práctica y la formación profesional (en docencia e investigación) aparecen como los ejes más importantes para tener en cuenta ante una reforma curricular. Es así, como este trabajo se propone llevar a cabo un análisis de uno de estos aspectos: la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras.

El conjunto de estos intereses y cuestionamientos, derivaron en la focalización de un objeto- problema determinado para la investigación que se presenta en

esta ponencia: La articulación teoría y práctica en los espacios de formación en investigación de 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, los objetivos planteados son: Generar conocimiento científico en torno al papel de que juega la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación de algunas de las carreras de grado que actualmente se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las diversas modalidades en que se expresa. En tal sentido resulta de especial interés, conocer 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 este diseño, 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.

A nivel metodológico, en este proyecto, se utiliza un diseño cualitativo con instancias participativas. Ya en el enunciado de las preguntas y los objetivos queda planteado este camino para la estrategia metodológica. En todo momento se busca conocer y comprender cómo se manifiesta la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación. Las instancias participativas se prevén como sesiones de retroalimentación donde, a través de alguna dinámica los actores investigados puedan reconocerse y aportar desde su mirada a los resultados que se van obteniendo.

En relación con este objeto de estudio, se lograron avances sustantivos, resultantes de un proceso de construcción en espiral de la dialéctica teoría-empiría, propio de la lógica de generación conceptual (Sirvent, 2006/2007) Dada la complejidad del objeto de investigación, fue necesario: por un lado, avanzar en el conocimiento de la realidad de esta unidad académica en estudio y de cada una de las 9 carreras que se cursan en ella; por otro lado, acceder a cada una de las cátedras de “metodología”, establecer vínculos con las personas del lugar para captar los significados y el sentido profundo de sus percepciones, acciones, ideas y valores en relación con la problemática planteada en el objeto. Fue necesario también registrar sus voces a través de entrevistas semi- estructuradas y hacer registros de observación de las clases de teóricos y prácticos que se siguieron a lo largo de todo el cuatrimestre. Analizar estos testimonios a través del Método Comparativo Constante – microanálisis, codificación abierta y axial– (Glaser y Strauss, Strauss y Corbin, 2002) permitió crear categorías de análisis, confeccionar memos y volver a la empiría buscando más información, histórica y actual, a través de otras voces capturadas en nuevas entrevistas, observaciones y documentos curriculares

con el objetivo de continuar el proceso de comparación analítica propio del método de análisis adoptado.

Por otro lado, se consideró imprescindible profundizar en los aspectos teóricos en dos líneas: las que tratan el tema de la articulación teoría- práctica como eje de una didáctica crítica- fundamentada (Lucarelli: 2001) considerando también todos los demás componentes didácticos que dan forma a cada una de las propuestas curriculares de las cátedras analizadas; como así también los trabajos que se centran en el tema de la formación en investigación, incluso textos con matices más epistemológicos, metodológicos o técnicos.

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

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

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 complementa la

visión sobre el objeto de investigación y permita abrir la puerta para futuras investigaciones.

Siguiendo con las carreras del primer grupo, 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: 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 autogestivas, 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 Biblioteología 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.

Teniendo en cuenta todo este proceso teórico- empírico realizado, el ida y vuelta entre el trabajo en terreno y el análisis usando las categorías obtenidas, se aspira a acceder a la construcción de una trama conceptual a partir del descubrimiento de una categoría central lo suficientemente fértil analíticamente, que logre reunir a otras categorías, permitiendo la comprensión del fenómeno estudiado.

En el contexto de esta presentación intentaré avanzar en la respuesta a cuestiones relacionadas con el enfoque que tienen estas instancias formativas, considerando al término enfoque como la forma en que la cátedra organiza el contenido en función de cierta metodología. Los enfoques de las instancias curriculares de grado de formación en investigación que se han observado hasta el momento, adoptan algunas de las siguientes formas en forma pura o en combinación un par de ellas en distintos momentos de cursada:

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, a partir de los primeros análisis 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.

En relación a este último punto, el alumno problematizador de la realidad y productor de conocimiento, se puede observar que aparecería para los docentes como uno de los roles que presenta mayor dificultad para que los alumnos construyan.

Todos estos aspectos son líneas de análisis que se comienzan a perfilar y que pretenden desarrollar una mayor comprensión del proceso de formación en investigación a nivel curricular a lo largo de una carrera universitaria de grado, de manera de derivar en propuestas didácticas apropiadas en la perspectiva fundamentada crítica de la didáctica universitaria.

Bibliografía:

- Bertaux, D.: (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona. Ed. Bellaterra.
- 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.
- Geltman, P. y Hintze, S. (1987). *La articulación docencia- investigación en la UBA*. Buenos Aires: Secretaría de Planificación. UBA.
- Gibaja, R. (1987). El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas. En: *La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas*. Buenos Aires: Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuaderno N°3. UBA.
- 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. Cátedra: Investigación y Estadística I- OPFYL- FFYL- UBA
- Klimovsky, G y Schuster, F. G. (comp.) (2000) *Descubrimiento y creatividad en ciencia*. Buenos Aires, EUDEBA
- 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.
- Sánchez Puentes, R.: (1987) *El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH*. En: Cuadernos del CESU, núm. 6, UNAM, México.

- Sánchez Puentes, R.: (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. Cesa-Anuies, México.
- Schuster, F.G: *Metáfora y analogía en el Descubrimiento científico*. Mimeo.
- Sirvent M. T. (2007) *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. (Opfyl). UBA. (Segunda edición revisada)
- Sirvent, M. T. (2006/2007) *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.
- Strauss A.; Corbin J. (2002) *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Contus. Universidad de Antioquia.
- Wainerman, C y Sautu, R. (comp.) (1998): *La trastienda de la investigación*. Editorial de Belgrano. Buenos Aires.