

Investigación y producción: una propuesta interdisciplinaria universitaria en el escenario COVID-19

CALNEGGIA, María Isabel; LUCCHESI, María Susana; DI FRANCESCO, Adriana; BOLLATI, Alicia; NOVELLA, María Lourdes
 Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación
 Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Médicas

La formación de docentes y ayudantes alumnos en investigación es una responsabilidad social de la universidad. En este trabajo, se indaga sobre la formación y producción en investigación que se realiza en dos ámbitos universitarios, bajo una propuesta interdisciplinaria.

Desde el punto de vista didáctico y metodológico, se trata de una organización de contenidos bajo el criterio interdisciplinar y con enfoque cualitativo, en el que se combinan contextos generales y específicos y conocimientos del área de investigación y didáctica. El equipo de investigación está conformado por docentes universitarios (profesores titulares, adjuntos, asistentes) y ayudantes alumnos de las áreas de las ciencias sociales y de las ciencias de la salud.

Como parte de los resultados, se observan los diferentes modos de aproximación de los participantes en términos de tensión y reconfiguración de los objetos de conocimiento y, a su vez, que una propuesta interdisciplinaria facilita el diálogo y los procesos de acercamiento a dichos objetos, lo que requiere de procesos de vigilancia epistemológica (Chevallard).

Palabras clave: investigación, interdisciplinariedad, producción de conocimiento.

Introducción

“Uno creía que aprendería técnicas, y aprende a mirar, a cuestionarse, a barrer lo que lee con otro lente”.
 (Pasante de investigación educativa)

La producción del conocimiento en Ciencias Sociales, en particular, en la educación argentina, se realiza a través de circuitos universitarios acreditados por agencias nacionales de investigación, preferencialmente.

Desde la vigencia de la Ley de Educación Superior 24.521, los organismos encargados de regular, controlar y acreditar proyectos de investigación y publicaciones están centralizados en el Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) -conformado por rectores de universidades nacionales, con alguna representación de las universidades privadas-, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), las comisiones específicas y los organismos de Ciencia, Técnica y Vinculación Tecnológica como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), entre otros.

Cada universidad genera políticas de investigación a través de sus secretarías específicas con convocatorias periódicas para la presentación de equipos en el marco de lineamientos prioritarios.

Si bien el marco general es el de universidades argentinas, todas acreditadas por los referidos organismos, existen nacionales, provinciales y privadas. Según establece el artículo 2º, el Estado nacional:

... es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas. Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son las responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de los institutos de formación superior de gestión estatal y de las universidades provinciales, si las tuviere, de su respectiva jurisdicción. (Ley 24521)

Ello implica que las universidades nacionales reciben sus fondos de presupuestos asignados por el Estado nacional, las universidades provinciales, de sus provincias y las universidades privadas no reciben aportes de ninguna naturaleza, pero deben cumplimentar las normas establecidas y crear los organismos de ciencia y técnica correspondientes a los fines de garantizar los estándares definidos.

En todos los casos, los presupuestos asignados a investigación son magros y las ciencias sociales, las menos beneficiadas en la distribución y asignación.

Bajo estas condiciones de posibilidad, la docencia universitaria atiende a la triple función de docencia, investigación y extensión, con la salvedad de que la mayoría lo hace desde sus cargos de docencia. Los proyectos de investigación acreditados son aprobados a partir de convocatorias cuyos presupuestos no deben ser asignados a remuneraciones o salarios, con excepción de aquellos que son investigadores de carrera acreditados en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Cabría interrogarse ¿qué y cómo producir investigación desde la docencia? Desde las condiciones de posibilidad enunciadas, los equipos de investigación elaboran y proponen proyectos con trayectos metodológicos y –también– de formación de los miembros en sus distintos recorridos en investigación educativa - formación docente en equipos interdisciplinarios y en maestrías específicas.

Nos reúnen en el presente trabajo dos proyectos desarrollados a partir de dos universidades (una privada y otra pública) de la provincia de Córdoba (Argentina). Convergemos en la temática de investigación educativa desde diversas trayectorias y experiencias y formaciones profesionales que hacen a un modelo interdisciplinario.

El grupo de la universidad privada está integrado por docentes e investigadores de grado y posgrado del área de las ciencias sociales y hace más de diez años trabaja en la temática de formación docente profesional, la integración curricular y la didáctica en el contexto de proyectos aprobados y acreditados en convocatorias de organismos oficiales. Desde hace varios años, incorpora pasantes de investigación que se encuentran cursando maestrías, con el propósito de articular los aspectos teóricos y los procesos de investigación desde la cocina de la investigación y elaboración de ponencias y publicaciones en medios académicos nacionales e internacionales.

El grupo de la universidad estatal se conforma con profesionales de la salud y educación con nueve años de experiencia y está integrado por docentes (profesores titulares, adjuntos, asistentes) de diferentes asignaturas y ayudantes-alumnos que trabajan en el marco de un proyecto subsidiado sobre enseñanza y evaluación en el área de salud. Asimismo, se focaliza en la formación del propio equipo en cuestiones vinculadas al área pedagógica y de investigación, la elaboración de ponencias y presentaciones en congresos.

El punto de partida es considerar la integración de los equipos con formaciones profesionales de Medicina, Ciencias Económicas, Psicología, Ciencias de la Educación, Ciencias Químicas, Educación Física, Letras, Filosofía. La configuración interdisciplinaria, no obstante, teniendo en cuenta la formación de origen, trayectorias individuales y contextos de radicación de los proyectos de investigación, se efectúa con similitudes y diferencias en cuanto a los *habitus* constitutivos de los actores. Por lo que es preciso cuestionarse las aproximaciones teóricas y modos de interpretación según cuestiones epistemológicas; formulaciones metodológicas, aplicación de herramientas metodológicas cualitativas en terreno, exploración de softwares específicos, modelos de colecta y procesamiento de la información, procesos interpretativos y formulaciones de producciones.

Aun cuando los objetos de conocimiento se corresponden con el campo de la educación, los proyectos son construidos y acordados desde la perspectiva de las ciencias sociales en su realización. Uno de los desafíos es lograr una auténtica interdisciplinaria que posibilite formarnos y formar en investigación.

Boix-Mansilla et al (2004), en Ferhmann Blanco, destaca la relevancia de la comprensión interdisciplinaria en la medida en que los actores puedan emplear sus conocimientos de base y los nuevos propuestos para elucidar problemas sin apelar al sentido común, sino pudiendo reflexionar qué se aporta desde el propio campo disciplinar y cómo se articula en un pensamiento complejo con otros.

La interdisciplinaria, entonces, “no es un fin en sí mismo, sino un medio para enfrentar problemas o examinar fenómenos que son relevantes para la sociedad en la que vivimos” (Boix-Mansilla et al, 2004, p. 38) buscando los aportes de las distintas disciplinas (Fehrmann Blanco, 2017: 36).

Inscribir la investigación educativa en las Ciencias Sociales implica reconocer su historicidad y las transformaciones producidas en las últimas décadas con los giros epistemológicos, lingüísticos, semióticos, las rupturas de las macroteorías interpretativas del mundo y el mundo polarizado entre las ideologías. Con ello, las formas de indagar y construir teoría social se nutrieron de modelos múltiples, de sistemas de ideas revolucionarios en los que la producción de conocimiento abandonaba todas las concepciones y prácticas monolíticas para nutrir “lo social” *desde* y *con* lo social. Esto es: apelando modos de indagación múltiples que habilitan la dialéctica del sujeto cognoscente y el sujeto conocido. Cobran lugar el sentido, los significados, las representaciones, los modos culturalmente situados de ver e interpretar mundos posibles. La teoría cobra un lugar en interacción en la acción investigativa como lente para ver, interpretar y significar recursivamente.

Este es otro de los grandes desafíos de la enseñanza de la investigación: aprender a hacer, reflexivamente entre la teoría y el campo, los sujetos, la subjetividad y los modos de hacer teoría social. La “vigilancia epistemológica”, propuesta por Chevallard y ratificada por Pierre Bourdieu en *El oficio de sociólogo*, significa practicar el auto-socio-análisis y –también– la doble hermenéutica inspirada en antropólogos como C. Geertz y sociólogos como Giddens. ¿En qué condiciones socio - histórico - políticas y culturales producir teoría de la educación desde estas miradas de la realidad y cómo enseñarla? Este es el desafío de formarse en investigación.

Por mucho tiempo, la investigación social se retiró al lugar de las seguridades verosímiles que se albergaban en metodologías y procedimientos. La investigación socioeducativa hoy se construye con otras intencionalidades, elaborando nuevos modelos.

Marín rescata a varios autores contemporáneos en una síntesis notable de los desafíos - crisis - que afronta el cientista social:

De hecho, varios autores (Denzin, 1997; Marcus y Fisher, 2000; Vera y Jaramillo, 2007) señalan que esta crisis se expresa, por lo menos, de tres formas: por un lado, es una crisis de representación que ha erosionado la noción clásica de sujeto-objeto y las formas convencionales de esta relación; por otro, es una crisis de legitimidad que cuestionó el estatuto “científico de lo social” y la emergencia de reflexiones sobre la representación de lo social en la escritura sociológica y antropológica; y por último, es una crisis de la práctica de las ciencias sociales, expresada en un debate epistemológico y político que coloca en cuestión el sujeto de conocimiento y la relación que él establece con los otros sujetos y con los contextos sociales en que se encuentran inmersos. (Marín, 2017)

La reflexividad como condición y punto de partida es la posibilidad del aprendizaje potencial para realizar investigación educativa, para aprender a observar e interpretar los contextos, la historicidad, la situacionalidad y la teoría social presente como dispositivo en el antes, durante y después. Enseñar y aprender investigación supone un ejercicio sistemático de construir unas lentes para mirar el mundo.

En nuestra propuesta, la opción se realiza a partir de construir objetos de conocimiento complejos como modelos teóricos que buscan articular investigación cualitativa socio - pedagógica, didáctica, formación docente profesional e interdisciplinaria.

Propuesta de formación: decisiones investigativas y didácticas

En referencia a la formación de pasantes y ayudantes alumnos, se asumieron decisiones investigativas y didácticas que, desde los equipos de investigación, otorgan apoyo y continuidad pedagógica (Delamont y Atkinson, 2001, citado por Fernández Fastuca), permiten a los participantes tener un ambiente de aprendizaje respecto a la investigación y propician la socialización académica. Asimismo, bajo el marco de investigación formativa, se conforma un espacio orientado a la indagación, problematización, reflexión y, por ende, de iniciación en la investigación (Turpo-Gebera y cols., 2020).

Respecto a las decisiones investigativas, se acuerda con el valor formativo del diálogo, que ocupa un lugar importante en la generación de conocimiento, y la necesidad de contar con espacios y estrategias que propicien dicha comunicación (Arzola Franco, 2019). En este sentido, no es una labor solitaria, por lo tanto, requiere de conformar equipos de trabajo que incluya a los pasantes, a los egresados y a los ayudantes alumnos. Se efectúa a través de encuentros sistemáticos de lectura, análisis, discusión y producción a fin de facilitar el acceso a la práctica investigativa en la formación inicial de jóvenes interesados en la producción de conocimiento. Se entiende la investigación como una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica –apoyada en un cuerpo teórico–, a partir de la aplicación de reglas de procedimiento rigurosas y explícitas (Sautu, 1997:180 en Di Virgilio). Es un proceso de incertidumbre en la búsqueda de respuestas a indagaciones. Con idas y vueltas, comienzan a dibujarse los retos de formarse en investigación en términos de comprensión de lo que implica la producción de conocimiento: reconocer desde dónde se mira y cómo se mira. Por eso, un aspecto esencial lo conforma la formación desde lo metodológico y desde el objeto de indagación.

En función de las decisiones investigativas se propone -desde lo didáctico- una modalidad que vincula a ambas decisiones en el abordaje del conocimiento. Se trabaja articulando lectura, análisis, discusión y producción en un formato taller -porque facilita estos procesos- y con organización de contenidos desde la interdisciplina que, según Boix-Mansilla (2004) en Fernández Fastuca, promueve la comprensión, privilegia el uso del conocimiento y no su acumulación, necesita del aporte conceptual de cada disciplina en una configuración, requiere los conocimientos y modos de pensar de ciertas disciplinas, aborda la integración de disciplinas para enriquecer, complejizar, y se constituye en

herramienta para el avance cognitivo. Según Ríos (2010), la investigación formativa se enmarca en la corriente constructivista como espacio adecuado para la enseñanza y la práctica de la investigación, sus normas, valores y actitudes.

Asimismo, se enmarca en la investigación cualitativa, que pretende indagar respecto a los significados de una situación y la interpretación del sentido de lo que dicen y hacen los sujetos en la realidad, considerando la inferencia de descripciones o explicaciones a partir de información empírica (Marín, 2010). Enseñar la inferencia es un procedimiento lógico y teórico muy útil que hace “hablar a los hechos” en la medida que se establezca diálogo entre ellos y la consulta de las experiencias de la comunidad científica para convertirlos en hallazgos (Marín, 2010).

Las actividades que se abordaron en este proceso formativo se vinculan al enfoque cualitativo de la investigación y la vinculación entre método, preguntas y esquema conceptual, la elaboración de instrumentos de recolección de información, la implementación y análisis de la información, el acceso al campo, el consentimiento informado y la importancia de un trabajo colectivo.

Se indaga a pasantes y ayudantes alumnos respecto de la experiencia de formación en investigación, aprendizajes, beneficios y dificultades en el contexto de proyectos de investigación subsidiados.

Este contexto COVID-19 remite a nuevas decisiones de las originalmente planteadas, como la virtualización de la formación a través de una plataforma específica que facilitó la continuación de encuentros que permitieron completar los siguientes procesos: interpretación, reconstrucción, contextualización, contrastación y explicitación, a la vez de presentaciones en congresos.

Resultados desde la perspectiva de los sujetos en formación

Esta propuesta de formación interdisciplinaria está destinada a cinco ayudantes alumnos (AA), una egresada y siete pasantes de diferentes áreas del conocimiento con la oportunidad de involucrarse en varias actividades académicas correspondientes a universidades, una pública y otra privada. Los AA son cursantes de carreras de grado de Medicina, la egresada corresponde a la carrera de Nutrición -con formación pedagógica- y los pasantes son estudiantes de posgrado de una carrera de educación, con trayectorias en docencia en áreas específicas y gestión y con incipientes experiencias en investigación.

Los **significados de la formación** de los participantes respecto a la investigación varían y ponen de manifiesto diversos niveles de apropiación y guardan relación con las trayectorias previas en la formación profesional - docente y con la nueva experiencia formativa de grado y posgrado.

Un grupo afirma que la incursión en investigación educativa implica apropiarse de capacidades y competencias relativas a procesos metodológicos posibilitadores de conocimientos para la toma de decisiones dentro de un proyecto, desde su formulación en adelante. Así, expresan su visión de una perspectiva más técnico - instrumental:

“La formación en investigación -para mí- consiste en apropiarse de acciones, habilidades, actividades, técnicas, etc., que nos permitan desarrollar y producir conocimiento”.

“Formarse en investigación implica conocer procedimientos metodológicos que permiten organizar tiempos, seleccionar las herramientas más apropiadas, dependiendo el tipo de investigación que uno quisiera abordar”.

“Formarse en investigación -para mí- es adquirir herramientas, conocimientos, habilidades que luego (o, incluso, actualmente) nos permitan desarrollar proyectos de investigación fundamentados, con objetivos claros y metodológicamente correctos”.

Un segundo grupo advierte que la formación posibilita la apertura hacia horizontes de conocimiento no imaginados previamente. El reconocimiento de epistemologías, el lugar en la configuración del campo y la existencia de alternativas a las conocidas en la formación previa como forma única y monolítica de hacer ciencia emergen gradualmente en cierta tensión entre campos disciplinares:

“En mi opinión, la formación en investigación es un proceso, el cual permite adquirir herramientas de pensamiento crítico, redacción, búsqueda bibliográfica, lectura e interpretación de resultados, elaboración de instrumentos para obtener información”.

“Un ir y venir constante entre la teoría y la empiria donde ambas partes se complementan; el dato adquiere significado desde la teoría y la teoría encuentra su referente en el dato. ¿Desde dónde miro lo que miro y cómo lo miro? es una pregunta que en su respuesta va desentrañando” (informante).

Un tercer grupo advierte que investigar en ciencias sociales, en educación, supone una transformación y revolución en la mirada. La cuestión técnica pasa a un lugar complementario. Es

cambiar la lente, transformar la mirada, complejizar y reconocer el vínculo entre el objeto y el sujeto de conocimiento, la indagación abierta y la responsabilidad social del producto de la investigación. Asimismo, quienes provienen de campos vinculados con las Ciencias Naturales y perspectivas profesionalistas dan cuenta de la necesidad de la investigación en sus formaciones previas. Las currículas profesionalistas, a pesar de las transformaciones de las últimas décadas, aún no logran instalar conocimientos de investigación:

“Uno creía que aprendería técnicas, y aprende a mirar, a cuestionarse, a barrer lo que lee con otro lente. La metáfora del lente es muy gráfica porque, además, lo que lee o conoce parece abrirse como un foso: de todo sabemos poco, solo hemos visto la punta del ovillo”.

“La investigación fomenta el aprendizaje constante y es generadora de nuevos conocimientos, es un puente que conecta la universidad con la sociedad, por eso es importante que como estudiantes de Educación Superior nos formemos en estos aspectos”.

“En nuestra carrera no se dicta este tipo de formación como parte de la currícula, pero -como profesionales- me parece que todos deberíamos acceder a la formación en investigación como parte de una formación integral”.

Un cuarto grupo agrega que la formación induce procesos autorreflexivos, advierten qué piensan, cómo opera la teoría en sus modos de conocer y evalúan sus necesidades formativas continuas:

“Construir tiempos para leer, releer y procesar lo leído; tiempos que posibiliten una transformación personal-profesional; constancia y compromiso durante todo el proceso de formación; descubrir nuevas capacidades, afianzar otras y reconocer las propias limitaciones; despertar deseos por investigar”.

“La formación en investigación implica adquirir –primeramente- conocimiento sobre el sentido y valor sobre el hacer investigación, además, adquirir herramientas para poder hacer investigación, dichos conocimientos, tanto teóricos como prácticos, me permitirán avanzar con el proyecto de tesis”.

En este sentido, las expresiones de los participantes coinciden con el planteo de Turpo-Gebera y cols. (2020) que retoman otros investigadores y sostienen que, en esta etapa, se colocan las bases de un pensamiento reflexivo, que permite problematizar, fundamentar conceptualmente y efectuar ejercicios de investigación, haciendo la distinción entre investigación formativa, formación en investigación e investigación científica. En este caso, se trabaja en la “investigación formativa” y “la formación en investigación”, se transita desde un lugar a otro de forma bidireccional para comprender el complejo proceso de investigación. La primera enseña a partir de los procesos de investigación mientras que la segunda se da en contextos de relación intensa con la dinámica de la investigación, en tanto participan de proyectos de investigación acreditados en el área educativa. En este contexto, otro aporte es el de Bolívar (2013), que realiza la diferencia entre formación investigativa e investigación formativa, y expresa que la última refiere a la generación de una cultura de investigación. De lo analizado, se observa en común entre los diferentes autores y las expresiones de los participantes la orientación de la investigación formativa hacia la comprensión de la compleja cultura investigativa, de este modo se adquieren herramientas de indagación y la dinámica de cómo se procede en contextos de investigación.

En cuanto a **los aprendizajes identificados**, son variados y se agrupan en los siguientes aspectos: a) La formación teórica respecto al proceso de investigación, b) La inserción en equipos de investigación y c) La comunicabilidad de la investigación.

a) La formación teórica respecto al proceso de investigación: alude a las cuestiones teóricas que se abordan en las dimensiones de la investigación. Algunas expresiones de los participantes:

“... en relación al campo de la investigación aprendí tipos, enfoques, técnicas, metodologías...”; “... aprender a analizar un objeto de estudio desde varias aristas...”; “... avanzar en el proceso desprendiéndome poco a poco del conocimiento subjetivo del objeto de estudio y ampliar el campo de investigación”; “aprendí a buscar bibliografía relevante, hacer lectura crítica”.

b) La inserción en equipos de investigación: remite a los aprendizajes en que los participantes expresan que articulan aspectos teóricos con los prácticos y la lógica de un equipo de trabajo, así lo manifiestan los AA, pasantes y egresada:

“...propició la puesta en práctica de algunos de estos saberes, fue muy enriquecedor y formativo”; “...conocer nuevos sistemas de investigación...”; “...importancia del trabajo organizado y cooperativo...”; “...aprendí cómo se debe desarrollar un proyecto de investigación cualitativo”; “...sobre todo, ganar experiencias...”; “a encontrar enlaces entre marcos

teóricos...”; “...elaborar cuestionarios u otros tipos de instrumentos...”; “obtener datos, recolectar datos, jerarquizar datos, interpretar...” y “... ayudaron a que esta formación sea holística”.

c) La comunicabilidad de la investigación: se refiere a las actividades realizadas en las presentaciones a jornadas y congresos en el área educativa y los aprendizajes que devienen de este proceso y lo expresan de la siguiente forma los participantes:

“aprendí a realizar resúmenes...”; “...cómo se realiza un póster...”; “...pararse en público a defender un trabajo realizado mientras uno es evaluado...”; “... se aprende a trabajar en grupo colaborativamente...”.

Desde las expresiones de los participantes en formación, se observa el mejoramiento académico, el autoaprendizaje y la práctica investigativa en grupos de trabajos en los que internalizan determinadas estructuras institucionales. En este proceso, la adquisición de las habilidades no siempre es igual en todos los participantes, ya que se conforman en sus trayectorias particulares. Según Fernández Fastuca (2016), el aprendizaje de una publicación no pasa tanto por la escritura, sino más bien por los medios y modos de publicación académicos y las normas que la rigen, a la vez que es susceptible de convertirse en una práctica formativa a partir de la evaluación del escrito.

Beneficios y dificultades en la formación en investigación

En cuanto a los beneficios del proceso formativo, se refieren a tres aspectos: uno vinculado a la incorporación de aspectos teóricos y formas de comprender el objeto de estudio educación e investigación cualitativa, otro que permite la adquisición de habilidades como la búsqueda de información y los aspectos claves de análisis como interpretación, reconstrucción, contextualización, contrastación y explicitación (Rockwell en Achili, 2005) y un tercero que remite a la inserción en un equipo de investigación. Si bien a través de las expresiones de los sujetos participantes hay coincidencias en algunas y diferencias en otras, se reconoce que en las etapas de formación se logran nuevos significados que -por modestos que resulten- se convierten en andamiaje para la continuidad en el aprendizaje, ya que ponen en cuestión la acumulación de conocimientos por reestructuración de sentidos. Destacan las siguientes expresiones de los participantes:

El trabajo colaborativo, “el acompañamiento para leer...la lectura compartida con otros colegas resultaba muy provechosa. Y, sin dudarlo, la lectura monitoreada por los docentes investigadores que nos han hecho partícipes de sus procesos de investigación”; “La discusión continua durante todos los pasos, especialmente durante la etapa de análisis, ayudó a acomodar nuestra forma de pensar, pudiendo ver muchos puntos de vista diferentes”; “Desarrollo de un pensamiento crítico profundo”; “ampliar la mirada sobre la educación y no quedarme mirando solo mi propio campo”; “conocer las maneras de investigar cualitativamente, la posibilidad de obtener datos que no provengan de cantidades es muy interesante para mí”; “Práctica en elaboración de cuestionario, redacción correcta para una interpretación adecuada; lectura crítica de temas relacionados; búsqueda bibliográfica; interactuar en equipo”; “Valorización del trabajo de investigación, en mi caso sobre educación, realizado no solo en nuestro país, sino a nivel internacional...”.

Dificultades

Se advierten en tres aspectos fundamentales: el buen uso del diálogo reflexivo, en tanto emergencia del proceso, condición para aprendizaje transformacional que implica “la creación del significado, la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de como aparecen, incluyendo este último aspecto la idea de la reflexión crítica” (Brockbank y McGill, 2002, p. 100).

Otro aspecto se refiere a evitar el riesgo señalado por Perkins como “síndrome del conocimiento frágil”. De allí, la necesidad de promover un aprendizaje reflexivo que dé prioridad al pensamiento y no solo a la memoria y el pensamiento pobre; parecería que los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que han aprendido (Perkins, 1999, p. 124 en Aiello- Sindoni):

“Que los enlaces entre lecturas de formación y (escarceos) en investigación comienzan a hacerse visibles... cuesta encontrar sentidos al comienzo, y esto vuelve la tarea muy instrumental”.

“Los tiempos, algunos procesos demoran, quienes trabajamos en educación sabemos eso: tiempo de entender, de leer, de releer, de escribir, de reescribir, de volver a mirar el mismo problema...”; “al trabajar con este equipo he salido de mi zona de confort”.

“problemas de conexión, distribución del tiempo, y, personalmente, en relación a la investigación cualitativa, es un campo en el cual no había incursionado”

“Estoy acostumbrada a la investigación cuantitativa, encuentro más dificultades, sobre todo, en el proceso de interpretación de la información y la deducción para elaborar conclusiones”; “trabajar temáticas que nunca había trabajado y que no me son familiares como la pedagogía y la didáctica”.

“Las discusiones y las idas y vueltas que implica el desarrollo de una buena investigación llevan bastante tiempo, que a veces es difícil manejar en ciertos momentos, con las clases rigurosas en nuestra carrera”; “El conocimiento subjetivo sobre el objeto de estudio, que a veces puede constituirse en una ventaja como en una desventaja”

Conclusión

Uno de los aspectos importantes en la formación de investigación se reconoce en el abordaje de los aspectos conceptuales y –específicamente- en el trabajo efectuado en los equipos de investigación en tanto estos permiten enlazar la teoría y la práctica y adentrarse en las normas y condiciones de producción en espacios destinados a la investigación. En este trabajo, se observa un transitar desde perspectivas más instrumentales referidas a la investigación hacia otros procesos constructivos donde se comparten, analizan y resignifican los procesos de formación. Todo un desafío que invita a reflexionar respecto de las condiciones y los espacios de formación de estudiantes de grado y de posgrado.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. 1ª. ed. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Aiello-Sindoni, M. (2009). *Dificultades en el aprendizaje de la metodología de la investigación*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, pp. 141-155. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá (Colombia). <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021558008.pdf>. Recuperado el 28 de agosto de 2020.
- Arzola Franco, D. M. (2019). *Formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador, experiencias de participación entre investigadores educativos*. En Arzola Franco, D. M. (coord.) (2019). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Blythe, T. & Perkins, D. (1999). *El marco conceptual de la enseñanza para la comprensión*. En Blythe & Associates. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. México: Paidós.
- Boix Mansilla, V. (2004). *Assessing student work at disciplinary Crossroads*. GoodWork Project Report Series, 33, 1-19. En Fehrmann Blanco, B. M. (2014). *Estado del arte sobre las aproximaciones teóricas referidas al problema de la configuración disciplinar del diseño curricular*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bolívar, R. (2013). *Los modos de existencia de la estrategia de semilleros en Colombia como expresiones de la comprensión de la relación entre investigación formativa y la investigación en sentido estricto. Múltiples lecturas, diversas prácticas*. EL AGORA USB, 13(2), 433-441. Doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.113>.
- Brockbank, A. & Mc Gill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J.C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. 1° ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina. Buenos Aires: Aique.
- Congreso de la Nación Argentina (20 de julio, 1995). *Ley N° 24521. Ley de Educación Superior de la República Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/normas-modifican>
- Di Virgilio, M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea C. y Plotno G. *Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales* Revista Argentina de

- Sociología, vol. 5, núm. 9, noviembre-diciembre, 2007, pp. 90-110. Consejo de Profesionales en Sociología Buenos Aires, Argentina.
- Fehrmann Blanco, B. M. (2014). *Estado del arte sobre las aproximaciones teóricas referidas al problema de la configuración disciplinar del diseño curricular*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- Fernández Fastuca, L. (2016). *La formación de investigadores. Prácticas de enseñanza y aprendizaje en el camino de doctorando a investigador*. Tesis Doctoral. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación. Doctorado en Educación.
- Geertz, C. (1997) (1973). *La Interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial. Barcelona. España.
- Giddens, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Marín, J. (2010). *La reflexividad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación en ciencias sociales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, D.F. SSN: 0120-8454. No. 76, pp. 103-124.
- Ríos, L.; Mesa, A. & Zapata, M. (2010). *Investigación formativa en la Escuela de Microbiología*. Revista Hechos Microbiológicos, 1(1), 75-83.
- Turpo-Gebera, O.; Quispe, P.; Paz Cuadros, L.; Gonzales-Miñán, M. (2020). *La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación*. *Educação e Pesquisa*, 46, e215876. Epub 20 de enero, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046215876>.