



# VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

**DANIELA PALMUCCI**  
COORDINADORA

---

## **LAS HUMANIDADES EN EL SIGLO XXI DEBATES EMERGENTES Y LUCHAS IRRENUNCIABLES**

---

7 al 9 de agosto de 2019



EDITORIAL  
DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL SUR



DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES  
UNS

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades / Carmen del Pilar André... [et al.]; coordinación general de Daniela Palmucci. - 1a ed - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-258-5**

1. Literatura. 2. Historia. 3. Filosofía. I. André, Carmen del Pilar II. Palmucci, Daniela, coord.  
CDD 301



Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina

[www.ediuns.com.ar](http://www.ediuns.com.ar) | [ediuns@uns.edu.ar](mailto:ediuns@uns.edu.ar)

Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Gisele Julián

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, febrero de 2021.

© 2021 Ediuns.



*Las Humanidades en el siglo XXI*  
*Debates emergentes y luchas irrenunciables*

7 al 9 de agosto de 2019

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca

**Universidad Nacional del Sur**

**Autoridades**

*Rector*

Dr. Daniel Vega

*Vicerrector*

Dr. Javier Orozco

*Secretario General de Ciencia y Tecnología*

Dr. Sergio Vera

## **Departamento de Humanidades**

### **Autoridades**

*Director Decano*

Dr. Emilio Zaina

*Vice Director Decano*

Lic. Diego Poggiese

*Secretaria Académica*

Lic. Eleonora Ardanaz

*Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales*

Dra. Alejandra Pupio

*Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua*

Dra. Daniela Palmucci

## **Comité Académico**

- Dr. Sandro Abate (UNS - CONICET)  
Dra. Marta Alesso (UNLPampa)  
Dra. Ana María Amar Sánchez (University of California, Irvine)  
Dra. Adriana M. Arpini (UNCu)  
Dr. Marcelo R. Auday (UNS)  
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (UBA - CONICET)  
Dra. Cecilia Barelli (UNS)  
Dra. Dora Barrancos (UBA - CONICET)  
Lic. Cristina Bayón (UNS)  
Dr. Raúl Bernal-Meza (UNdelCPBA)  
Dr. Gustavo Bodanza (UNS)  
Dr. Roberto Bustos Cara (UNS)  
Dra. Mabel Cernadas (UNS - CONICET)  
Dra. Liliana Cubo de Severino (UNCuyo - CONICET)  
Dra. Laura Del Valle (UNS)  
Dra. Marta Domínguez (UNS)  
Dr. Oscar M. Esquisabel (UNLP - CONICET)  
Dra. Claudia Fernández (UNLP - CONICET)  
Dra. Ana V. Fernández Garay (UNLPam - CONICET)  
Dr. Ricardo García (UNS)  
Dra. Viviana Gastaldi (UNS)  
Dr. Alberto Giordano (UNR)  
Dra. María Isabel González (UBA)  
Dra. Graciela Hernández (UNS - CONICET)  
Dra. Yolanda Hipperdinger (UNS - CONICET)  
Dra. Silvina Jensen (UNS- CONICET)  
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (UNS)  
Dr. Javier Legris (UBA - CONICET)  
Dra. Celina Lértora Méndoza (USAL - CONICET)

Dr. Fernando Lizárraga (UNCo - CONICET)  
Dr. Pablo Lorenzano (UNTF)  
Dra. Stella Maris Martini (UBA)  
Dr. Raúl Menghini (UNS)  
Dra. Elda Monetti (UNS)  
Dr. Rodrigo Moro (UNS - CONICET)  
Dra. Lidia Nacuzzi (UBA - CONICET)  
Dr. Sergio Pastormerlo (UNLP)  
Dra. Alicia Ramadori (UNS)  
Dra. Silvia Ratto (UNQ - UBA )  
Dra. Elizabeth Rigatuso (UNS - CONICET)  
Lic. Adriana Rodríguez (UNS)  
Dr. Jorge Roetti (UNS - CONICET)  
Dr. Miguel Rossi (UBA)  
Dra. Marcela Tejerina (UNS)  
Dra. Patricia Vallejos (UNS- CONICET)  
Dra. María Celia Vázquez (UNS)  
Dr. Daniel Villar (UNS)  
Dra. Ana María Zubieta (UBA)

*Coordinadora general*

Daniela Palmucci

*Comisión organizadora*

Marcelo Auday

Martín Aveiro

Juliana Fatutta

Alejandro Fernández

Diana Fuhr

María Victoria Gómez Vila

Estefanía Maggiolo

Quimey Mansilla Yancafil

Virginia Martín

Lorena Montero

Marta Negrín

Melisa Belén Nieto

Nicolás Patiño Fernández

Esteban Sánchez

Mariano Santos La Rosa

Ana Inés Seitz

Antonela Servidio

Fabiana Tolcachier

David Waiman

Sandra Uicich

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca, Argentina



## **Construcción de un problema de investigación en Ciencias de la Educación: el rol del acompañamiento docente**

Silvina Spagnolo<sup>1</sup>

Elena Molina<sup>1</sup>

Lorena Montero<sup>1</sup>

### **Introducción**

La carrera en Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur contiene en su estructura curricular las materias Investigación Educativa I y II, dictadas en el tercero y cuarto año de la carrera, respectivamente. De este modo, se dividen los enfoques cuantitativo y cualitativo que caracterizan a la investigación.

La dinámica planteada en ambas asignaturas, desde el comienzo, consistió en motivar a los alumnos a seleccionar un tema que les permita llevar a la práctica un proceso de investigación, mediante el desarrollo de cada una de las etapas y una instancia de reflexión final en cuanto a sus elecciones metodológicas. Por lo tanto, el equipo de cátedra apoya con un esfuerzo considerable el seguimiento de cada uno de estos temas y acompaña en cada una de estas decisiones, manteniendo una prudente distancia para no interferir en lo que consideramos como fundamental: la construcción y autorreflexión de la propia experiencia. En este sentido, es importante señalar que los estudiantes a lo largo de la carrera, en otras asignaturas de la licenciatura, han efectuado trabajos de campo en distintas instituciones educativas de la ciudad y, por tanto, al momento de cursar estas asignaturas, poseen una valiosa experiencia al respecto.

La formación inicial como investigadores suele ser una instancia compleja para los futuros profesionales en Ciencias de la Educación. El rol del investigador y la definición tanto de

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: [silvina.spagnolo@uns.edu.ar](mailto:silvina.spagnolo@uns.edu.ar), [elena.molina@uns.edu.ar](mailto:elena.molina@uns.edu.ar), [lorenamonter@gmail.com](mailto:lorenamonter@gmail.com).

su posicionamiento teórico-epistemológico como metodológico implica bucear en cuestiones relativamente nuevas y acercar sus ideas a la identificación real de un problema de investigación.

En el marco del proceso investigativo, la construcción del objeto de investigación demanda un recorrido teórico disciplinar exhaustivo, cuyo resultado es un marco teórico que sustenta su construcción. Este recorrido es una etapa sustancial del proceso de investigación y exige para su elaboración persistencia y dedicación por parte del investigador/ra. En el caso de aquellos estudiantes que se inician en este proceso suelen presentarse dificultades que requieren intervenciones sostenidas de los/las docentes.

El propósito del presente trabajo es analizar de qué manera las y los estudiantes de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el marco de la materia Investigación Educativa I, llevan a cabo tal proceso con la guía del docente como apoyo en su construcción. Para poder transmitir la experiencia llevada adelante en estos años se sistematizaron tres trabajos que fueron realizados en la materia durante el primer cuatrimestre de 2019. El análisis permitió identificar en este acompañamiento reflexiones sobre las sugerencias particularizadas a cada grupo y consideraciones generales para todos ellos en el proceso de investigación.

## **Las asignaturas Investigación Educativa I y II en contexto**

El Plan de Estudios de la carrera coloca dentro del eje epistemológico-metodológico ambas materias de investigación, agrupándolas a los espacios de *Introducción al Estudio de Ciencias Sociales E* y al *Taller Integración V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina*. De esta manera es posible un trabajo coordinado e interactivo entre las mismas.

Por otra parte, nos resulta oportuno considerar (y no perder de vista) el perfil del título y de qué forma las asignaturas en cuestión realizan los aportes pertinentes. En este sentido, rescatamos dos cuestiones explícitas en el plan, en tanto el/la Licenciado/a en Ciencias de la Educación será un profesional con formación para desarrollar distintos tipos de investigaciones educativas de forma individual y/o en equipo; y asumirá un compromiso social y una capacidad científica para la indagación de problemas y resolución de situaciones. En esta misma línea, los alcances del título prevén que los futuros profesionales estén formados para: elaborar y evaluar diseños de investigación educativa; y participar en equipos interdisciplinarios que atiendan a las problemáticas educativas y culturales.

En síntesis, teniendo en cuenta la ubicación de estas asignaturas como los primeros pasos de la investigación en el campo educativo y específicamente en el aporte que resultan a la

formación de los futuros licenciados en esta disciplina, se considera que su contribución resulta relevante en tanto práctica profesional y reflexión sobre el posicionamiento epistemológico y metodológico que ellos quieran asumir.

La presentación de la materia Investigación Educativa I, explica: “Esta materia concibe a la investigación como actividad que busca la producción de conocimientos, como un modo de pensar, plantear y resolver problemas de alto valor transferencial”. El enfoque sobre el cual se hace énfasis es el cuantitativo, que desarrolle una lógica explicativa y se apoye en elementos de estadística básica.

Cabe destacar la colaboración con los Talleres Integradores de la carrera. El trabajo intercátedras resulta conveniente primero porque los estudiantes suelen cursar ambas materias en simultáneo y, segundo, porque se aúnan esfuerzos y recursos, tanto por el trabajo de campo como por la profundización teórico metodológica que propiciamos de forma coordinada entre los equipos docentes.

### **La construcción del problema de investigación en Investigación Educativa en Ciencias de la Educación**

Plantear la formulación de un problema de investigación en el marco de la asignatura Investigación Educativa, implica un doble desafío: por un lado, la construcción epistemológica, teórica y metodológica del proceso investigativo (cuantitativo en este caso); y por otro, deconstruir y resignificar las prácticas que hasta el momento los/las estudiantes contemplaban como investigación y construcción de conocimiento científico en la carrera.

Desde este espacio se transmite al estudiantado el alto valor que se le otorga al recorrido teórico previo, que es aportado por distintos campos disciplinares (Sociología, Pedagogía, Historia de la Educación, etc), y a la práctica de campo, que es promovida por los talleres desde el inicio de la formación. Además, los recortes problemáticos que se sugieren en otras asignaturas permiten contextualizarlos en distintos escenarios sociales, históricos y políticos.

Sin embargo, la construcción de un objeto o problema de investigación —como habilidad requerida a un futuro cientista de la educación que implica transitar desde la idea inicial de investigación a la delimitación del problema, integrado por los objetivos y las preguntas de investigación— no suele ser sencilla. Por lo tanto, este recorrido es andamiado a través de distintas consignas.

La primera de ellas se refiere a establecer un recorte sobre aquello que se quiere investigar (teniendo en cuenta ciertos ejes propuestos). Es decir, no solo observar qué ocurre, por ejemplo, en una institución y elaborar un informe, sino pensar en grupo qué interesa

investigar, para qué, dónde, en quiénes, etc. En este primer paso, podemos tomar como referencia, por ejemplo, a Sautu (2003), cuando hace referencia al contexto situacional:

El primer paso para la definición del objetivo de la investigación es discutir el contexto socio-histórico en el cual suponemos que el proceso, fenómeno o suceso tiene lugar. Las preguntas son: ¿de qué se trata?, ¿quiénes suponemos que están involucrados?, ¿cuál es la naturaleza de esos quiénes: son entidades reales, son comunidades, etc.? ¿cuál es la situación, lugar o entorno en que tiene lugar o dónde están localizadas las entidades que suponemos están implicadas? (p. 5).

Esto lleva a una segunda consigna que implica una búsqueda o indagación bibliográfica específica sobre el tema elegido, en principio, tentativo. Aquí encontramos otras dificultades: primero, las búsquedas hasta el momento de la carrera no se hacen en buscadores académicos y científicos, sino que la mayoría de los/las estudiantes subutilizan recursos de búsqueda, por lo tanto, se refleja en una limitación de fuentes de referencia; segundo, la renuencia a revisar marcos normativos referidos a la temática, lo cual resulta contradictorio, pues como se verá más adelante los casos seleccionados buscan una congruencia con las legislaciones vigentes. Esta etapa suele demorarse en el debate de los distintos temas desde el sentido común y no desde las perspectivas que aportan otros autores.

Por otra parte, en esta fase comienza a señalarse e insistirse en la relevancia y el papel que representa la revisión literaria: identificar los términos clave que eventualmente formarán parte del marco teórico, reconocer autores de referencia en el tema, delimitar el campo disciplinar desde el cual se proyecta la investigación e indagar los antecedentes de ésta, inspirar nuevas líneas de investigación, conducir el establecimiento de hipótesis, justificar la investigación del tema en cuestión (Sautu, 2003; Creswell, 2012; Hernández Sampieri, 2014).

En este proceso espiralado y de retroalimentación, luego de la búsqueda bibliográfica, es necesario volver sobre las primeras ideas y ajustar la delimitación del problema. Teniendo en cuenta los autores propuestos desde la materia, tomemos como referencia a Kerlinger y Lee (2002, citados por Sampieri *et al.*, 2014: 69), cuando señalan que el problema de investigación cuantitativa debe:

- ❖ Expresar una relación entre dos o más conceptos o variables (características o atributos de personas, fenómenos, etc)
- ❖ Estar formulado como pregunta, claramente y sin ambigüedades; por ejemplo: ¿qué efecto?, ¿en qué condiciones...?, ¿cómo se relaciona... con...?, etc.
- ❖ Implicar la posibilidad de realizar una prueba empírica, es decir, debe ser factible de ser observado y medido en la realidad.

La tercera consigna, específicamente, requiere la redacción del objetivo de investigación (general y, más adelante, los específicos). En esta fase es importante insistir en revisar la teoría para su correcta redacción. En este acompañamiento citamos numerosos/as autores/as, como Berardi L. (2015), que sobre el tema refiere:

(...) los objetivos son señalados como los pilares de la investigación. En ellos es posible encontrar tanto un fuerte nexo con la teoría como con la metodología. Los objetivos contienen conceptos teóricos, están iluminados por la teoría, se formulan como proposiciones que revelan aspectos de ese marco teórico trabajado. Se convierten en enunciados que demandan el abordaje de un tema de la realidad (p. 57).

La cuarta y última consigna en esta primera fase de acompañamiento en el proceso de construcción del problema, se refiere a justificar la investigación -explicitar las razones del estudio, y reconocer si es viable o no alcanzar el/los objetivo/s de investigación e identificar quienes serán los beneficiarios directos e indirectos según los resultados que se obtengan. Esto es desarrollar otra habilidad como científicos que apunta a lograr transmitir las razones del estudio que se inicia, teniendo en cuenta su utilidad científica y social, si contribuye a solucionar un tema y si es un aporte original al campo disciplinar de apoyo.

En síntesis, la propuesta de la materia es iniciar un acercamiento al proceso investigativo y el punto de partida es construir un problema de investigación que parte de una idea de inicial, algo imprecisa, y que luego va ajustándose en estos elementos que lo componen: el/los objetivo, la/las preguntas, la justificación y la viabilidad del estudio. El acompañamiento docente pretende promover la profundización de la teoría que explica cómo se elabora cada componente, subrayar la retroalimentación constante entre éstos y fortalecer un ida y vuelta permanente con los grupos y entre ellos para agilizar la delimitación del problema en cuestión.

### **La importancia de la guía del docente en el inicio de la práctica de investigación educativa**

Entendiendo que la investigación es una práctica social, puede pensarse el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma desde el marco de la teoría sociocultural, heredera de la tradición vigotskiana. En esta línea, las investigaciones de Rogoff (1997, 2012) sobre la apropiación a través la participación guiada, constituyen un referente ineludible para analizar cómo los alumnos aprenden a investigar ejerciendo la práctica con la ayuda del docente.

Rogoff (1997) propuso el concepto de “apropiación” para enfatizar la actividad de los sujetos en la transformación de su comprensión de una situación durante los procesos de aprendizaje, en contraste con el término “internalización”, dado que este último puede dar lugar a pensar que algo estático es transportado desde un plano externo a un plano interno. Según esta autora, dicho proceso en un nivel de análisis individual o personal se denomina “apropiación participativa”, en un nivel de análisis interpersonal corresponde a la “participación guiada” y en un nivel de análisis comunitario corresponde al aprendizaje. Estos tres planos de la actividad sociocultural son inseparables y se constituyen entre sí. Específicamente la “participación guiada” refiere a:

Los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa (...), el término guía se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales como por los otros miembros del grupo social; el término participación en la participación guiada se refiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad (Rogoff, 1997, p. 116).

A su vez, la participación guiada se encarna en las llamadas “comunidades de aprendizaje”. Estas últimas se basan en la premisa de que el aprendizaje ocurre mientras las personas participan en actividades conjuntas, en las que sus integrantes tienen roles activos, aunque generalmente sean asimétricos. No obstante, este modelo rechaza la asimetría tradicional, por la cual maestros o expertos transmiten el conocimiento que es adquirido por los aprendices. En el plano comunitario de la actividad sociocultural, el aprendizaje supone la participación activa de individuos en una actividad culturalmente organizada con el propósito de que sus miembros menos experimentados alcancen una participación madura. Las comunidades de aprendizaje suponen, entonces, un grupo pequeño que actúa entre sí como fuente de recursos para alcanzar una meta u objetivo conjunto. En una comunidad de aprendizaje, tanto los miembros maduros como los inmaduros son activos. No existe un rol que detente la autoridad o la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, y tampoco existen roles pasivos. Estas comunidades pueden tener lugar durante procesos de aprendizaje formales, donde generalmente el docente ocupa el rol de mayor responsabilidad (como ocurre en el caso de las asignaturas que nos convocan), o en situaciones cotidianas donde puede no haber una persona que sea responsable.

De esta manera, el desarrollo en las comunidades de aprendizaje es pensado como la transformación de la partición en las actividades conjuntas, con el objetivo de lograr la autonomía y responsabilidad de todos los participantes, en contraposición a los modelos basados en la transmisión o en un descubrimiento que se realiza por sí mismo.

Este tipo de proceso de enseñanza y de aprendizaje, procura hacer de la tarea de investigar una cuestión significativa para los alumnos de la Licenciatura. Al respecto, siguiendo a Ausubel (1968), el alumno juega un papel activo a través de su esfuerzo por hacer del aprendizaje algo significativo, mientras que el profesor contribuye con su práctica docente a ese esfuerzo del alumno y se convierte en un facilitador de la tarea. En Investigación Educativa I y II, el propósito es que los alumnos realicen un “aprendizaje por descubrimiento”: el contenido sobre metodología no se proporciona en forma acabada, como una “teoría de la investigación”, sino que los alumnos deben descubrirlo en la práctica misma de llevar adelante una primera experiencia investigativa.

### **Material y métodos**

Para efectuar esta ponencia, se tomaron como insumos tres trabajos presentados por estudiantes de Investigación Educativa I durante el primer cuatrimestre 2019. A fin de poder analizar el papel de la guía del docente en la construcción del problema de investigación llevada a cabo por los alumnos, se les solicitó que no eliminaran los intentos realizados en los documentos colaborativos creados para tal fin.

Los temas delimitados se enmarcan en tres ejes problemáticos sugeridos junto a la cátedra de Taller III “Instituciones y sujetos en los niveles secundario y superior”, a saber: educación sexual integral y género, trayectorias educativas en adultos y articulación entre el nivel secundario y el nivel superior o mundo laboral.

El análisis se divide en tres partes: en la primera se identifica la formulación del problema inicial y los diferentes obstáculos que se presentaron; en la segunda parte, se señalan las sugerencias particulares a cada grupo que ensayan este acompañamiento docente; y, la tercera parte, expone la formulación final del problema (objetivos y preguntas). Este análisis es ampliado al detallar algunas particularidades en cuanto a la conformación y dinámica grupal observada a lo largo de la cursada.

### **Resultados y discusión**

La siguiente tabla organiza el análisis propuesto, presentando los casos de estudio y sintetizando el proceso de construcción del problema de investigación efectuada por los estudiantes con la guía docente.

Casos	Primera formulación del problema	Aspectos generales de la guía del docente	Formulación definitiva del problema
<p><b>CASO 1</b> Eje: Educación Sexual Integral y cuestiones de género</p> <p><b>Título del trabajo:</b> La Educación Sexual Integral en dos CENS de la ciudad de Bahía Blanca: Acerca de las representaciones sociales sobre diversidad sexual.</p>	<p>Los primeros intentos muestran mucha dispersión: objetivos que oscilaban entre analizar en clave de géneros distintos discursos, analizar tratamiento de la sexualidad en las escuelas, identificar niveles de conocimiento sobre ESI, revisar políticas educacionales y analizar representaciones sobre sexualidad.</p> <p>Por otra parte, al momento de realizar las preguntas de investigación se manifestaron diferentes perspectivas de investigación, apareciendo temas como discriminación, distinción entre género y sexualidad, fuentes de información, lenguaje inclusivo, entre otros.</p>	<p>-Realizar las preguntas de investigación para ampliar y "sincerar" los intereses de investigación, de esta manera se promueve un ida y vuelta permanente con la formulación del objetivo.</p> <p>-Pensar la construcción de las representaciones también por fuera del aula y de la escuela.</p> <p>"Relativizar la linealidad aparente entre "nivel de conocimiento" (el encomillado es nuestro) y presencia o ausencia de discriminación en relación con la diversidad sexual.</p>	<p>Luego de los bosquejos iniciales, hubieron cinco intentos de formulación del problema.</p> <p><b>Objetivo general:</b> Describir cuáles son las representaciones sociales que tienen sobre diversidad sexual los estudiantes que asisten a dos CENS de la ciudad de Bahía Blanca en relación con los lineamientos curriculares propuestos para la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos.</p> <p><b>Pregunta de investigación:</b> ¿Qué representaciones sociales sobre diversidad sexual tienen los estudiantes en relación con los lineamientos curriculares propuestos para el nivel?</p>
<p><b>CASO 2.</b> Eje: Anticulación nivel secundario-nivel superior/mundo laboral</p> <p><b>Título del trabajo:</b> Anticulación entre el nivel secundario - superior y/o mundo laboral en dos escuelas de Bahía Blanca</p>	<p>Este grupo, partió de una fuerte concepción acerca de la influencia de los factores socioeconómicos sobre las posibilidades de estudiar con lo cual buscaban probar de qué manera esos factores obstaculizaban o facilitaban la elección de estudiar y/o determinaban la necesidad de trabajar.</p> <p>En este sentido, todos los intentos de delimitación apuntaban al rol de los factores socioeconómicos como eje de la investigación y no al análisis de la articulación como fenómeno educativo.</p>	<p>-Despojarse de los prejuicios personales acerca de las representaciones que los otros tienen sobre el mundo académico y/o laboral, y buscar "medir" qué piensan los propios actores al respecto.</p> <p>-Indagar acerca del rol de la escuela y la familia en este momento "bisagra" para los/las estudiantes.</p>	<p><b>Objetivo general:</b> Conocer las expectativas educativas y representaciones sociales que sobre el nivel superior y/o el mundo laboral poseen los/las estudiantes del último año de dos escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca.</p> <p><b>Pregunta de investigación:</b> ¿Cuáles son las expectativas educativas y representaciones sociales que sobre el nivel superior y el mundo laboral poseen los/las estudiantes del último año de la escuela secundaria?</p>
<p><b>CASO 3.</b> Eje: Trayectorias en contextos de encierro</p> <p><b>Título del trabajo:</b> Las trayectorias educativas y los sentidos otorgados a la educación en contexto de encierro.</p>	<p>En el primer intento, el grupo planteó confusamente el problema como "el no cumplimiento del derecho a la educación" y sostuvieron que lo que querían era "ver cómo y por qué el estudiante fue expulsado del sistema escolar y de qué manera, en un contexto de encierro, se le vuelve a garantizar el derecho a la educación".</p>	<p>Este grupo trabajó la formulación del problema en varias fases y reformulaciones, con intervenciones tanto de los docentes de Investigación Educativa I como con reiteradas intervenciones de docentes del Taller III. Se enfatizó la necesidad de conocer la normativa sobre educación en contextos de encierro e ir precisando cómo ese interés por el derecho a la educación podía trabajarse como problema de investigación.</p>	<p><b>Objetivo general:</b> "Determinar de qué manera las trayectorias educativas/escolares y los sentidos otorgados a la educación, contribuyen a que las personas privadas de su libertad en la Unidad Penitenciaria IV de Villa Floresta en Bahía Blanca decidan comenzar o continuar los estudios secundarios en la Escuela de Enseñanza Media N° 9".</p> <p><b>Pregunta de investigación:</b> ¿Cuáles son las trayectorias educativas de las personas privadas de su libertad en el penal?; ¿Cuáles son los sentidos otorgados a la educación que predominan a la hora de tomar la decisión de estudiar?</p>

El eje “Educación sexual integral y cuestiones de género” fue elegido por cuatro alumnas que habían trabajado de forma conjunta en otras asignaturas por lo que contaban con una dinámica grupal que facilitó el reparto y la organización de las tareas.

El primer ejercicio orientado a la definición del problema de investigación giró alrededor de distintas áreas de interés: la normativa existente y su aplicación (o no) en el trabajo cotidiano de las escuelas, los conocimientos sobre educación sexual y las representaciones sobre sexualidad en la perspectiva de las relaciones de género y los discursos en clave de género que circulan en las instituciones educativas.

En los ejercicios que siguieron a este primer esbozo, las alumnas decidieron ampliar aún más ese conjunto de temas al incluir aspectos que no habían sido tenidos en cuenta en la versión inicial. De este modo, en las sucesivas formulaciones propusieron estudiar concepciones sobre diversidad de géneros, orientaciones sexuales y discriminación, niveles de conocimientos, etc.

La guía del equipo docente en las distintas etapas se orientó a propiciar la formulación de las preguntas de investigación, promover la búsqueda de bibliografía específica, poner en tensión ciertos supuestos que no aparecían lo suficientemente explicitados y precisar el andamiaje conceptual utilizado.

El equipo que seleccionó el eje “Articulación nivel secundario-nivel superior/mundo laboral” quedó conformado por tres alumnas que no tenían experiencias previas como grupo de trabajo. Inicialmente abordaron el tema con dos preocupaciones centrales: determinar los factores que inciden/condicionan en la continuidad en el nivel superior (asumiendo el carácter prioritario de los económicos) y establecer la distancia que existe entre la formación recibida en el último año del secundario y el requerido para el ingreso a la Universidad Nacional del Sur.

De forma paralela las alumnas realizaron una revisión bibliográfica que no tenía relación con este ejercicio inicial. La bibliografía seleccionada versaba principalmente sobre las expectativas y representaciones de los jóvenes que estaban finalizando la escuela secundaria. De esta forma, la guía docente se orientó a mostrar la incongruencia entre el estado de la cuestión que estaban comenzando a construir y la formulación de los objetivos, a poner en duda ciertos lugares comunes sobre lo que supuestamente piensan los alumnos y las alumnas acerca de su futuro laboral y/o académico, entre otras cosas.

En la formulación final del problema terminó primando la perspectiva con la que realizaron las búsquedas de bibliografía. Luego de redactar distintas versiones y de reflexionar sobre las herramientas conceptuales que utilizarían, el foco quedó puesto en las representaciones y las expectativas sobre el mundo del trabajo y el nivel superior.

El equipo que seleccionó el eje referido a las “Trayectorias en contextos de encierro” estuvo conformado por cuatro integrantes que tampoco tenían una experiencia previa como

grupo de trabajo. Eligieron realizar el ejercicio de forma conjunta por compartir un interés común en el tema de investigación, lo que implicó desarmar grupos que venían funcionando de forma más articulada en otras materias de la carrera y la lógica necesidad de adaptarse a dinámicas de trabajo que fueron definiéndose sobre la marcha.

De esta forma, en el proceso de definición del problema de investigación se superpusieron cuestiones vinculadas a la necesidad de articular los modos de trabajo (no siempre coincidentes) de los miembros del equipo con dificultades de otra naturaleza (desconocimiento de la normativa específica, ausencia de contacto directo previo con instituciones educativas de este tipo, etc.).

Los estudiantes comenzaron pensando el tema general del eje que habían seleccionado a partir de la reflexión en torno a la historia de un ex-presos que decidió reingresar a la cárcel por los obstáculos que había tenido para adaptarse a la vida extra-muros. A partir de ese puntapié inicial, se enfocaron en dos aspectos centrales para pensar las trayectorias en contextos de encierro: el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad y la expulsión que habían sufrido del sistema educativo (asumiendo de este modo que los alumnos y las alumnas de las escuelas que funcionan en dependencias del Servicio Penitenciario habían sido expulsados del sistema educativo formal antes de ingresar a la cárcel).

Luego de esa aproximación inicial les sugerimos revisar la normativa legal en la que se encuadra la educación en contextos de encierro y avanzar de forma más consistente en el proceso de revisión de la literatura sobre el tema. Esto último les permitió identificar distintas líneas de indagación en la profusa producción académica sobre el mundo penitenciario y reconocer algunas especificidades de las prácticas educativas que tienen lugar en el intramuros carcelario.

El ejercicio de búsqueda de bibliografía tuvo distintas etapas, cada una de ellas se correspondió con un momento del proceso de definición del problema de investigación. En una primera instancia el grupo seleccionó trabajos que versaban sobre el derecho a la educación en contextos de encierro, en un segundo momento focalizó la búsqueda en pesquisas relativas a las trayectorias educativas/escolares y su relación con la educación en el ámbito carcelario y en un tercer momento incorporó textos sobre los sentidos otorgados a la educación por los hombres y mujeres que estaban privados de su libertad.

En síntesis, los recorridos permiten apreciar que el proceso de construcción de un problema de investigación no solo refiere a cuestiones teóricas, sino que en el marco de la presente asignatura, el andamiaje contempla el trabajo colaborativo en grupos de trabajo, con las dificultades y potencialidades que esto implica; la guía permanente en la búsqueda bibliográfica como etapa clave en el sustento epistemológico y teórico del proceso de investigación cuantitativo; y, finalmente, las instancias de retroalimentación permanente

que conducen a establecer los criterios definitivos que guiarán la labor investigativa. Por lo expuesto, esta fase se considera fundamental como punto de partida para el desarrollo integral de todo el proceso de investigación.

### **Referencias bibliográficas**

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Rogoff, B. (1997). “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 111-128.
- Rogoff, B. (2012). “Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento”. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 233-252.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.