

**ENTRE TESIS Y TESISITAS.
ANUARIO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN N°5**



Entre Tesis y Tesistas
Anuario de Ciencias de la Educación
Nº1, Mayo de 2021
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Sur
Av. Alem 235, Bahía Blanca 8000,
Provincia de Buenos Aires, Argentina
Nº5, Septiembre 2025
Publicación Anual
ISSN: 2796-7875

Departamento de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Sur

Director Decano

Dr. Raúl Menghini

Vice-Directora Decana

Lic. Mabel Diaz

Entre Tesis y Tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación

Dirección Editorial

Dra. Verónica Walker

Equipo Editorial

Lic. Ana Valeria Canova

Lic. Eleonora Nyez

Lic. Julieta Roderia

Lic. Julia Guerrero

Colaboradoras

Lic. Melisa Southwell

Lic. Narela Borrello

Lic. M. Luisa Godoy

Revisión Editorial

María Lorena Montero

Asistencia Técnica

Lic. Narela Borrello



ÍNDICE

Presentación.....	1
Perspectivas.....	3
Avendaño Fernando	4
Molina María Elena.....	15
Di Piero Emilia.....	35
Pacheco Marcela Carmen, Rodriguez Mariela, Esteves Edurne María	44
Relatos de investigación	68
Agarraberes María Paz.....	69
Aguinaga Ailén.....	77
Banegas Villegas Luciano Lucas Exequiel.....	86
Bernabé Tomás	96
Ferrer María Angélica.....	105
Perez Arruti Lucía Denise	117
Rivas Pompei Trinidad.....	125
Rozales Camila Ivanna.....	132
Diálogos	141
Malet Ana, Villagran Carla, Fiorucci Pedro.....	142
Kummer Virginia, Surge Ivan, Yedaide María Marta.....	162
Reseñas de tesis	184
Etman María Victoria.....	185
Hecker Alejandra Rosio Patricia.....	188
Maurizio Yanela.....	191
Nieva Micaela Agustina.....	195
Pergolesi Fuentes Huilén.....	197
Saenz Francisco.....	203

PRESENTACIÓN

ENTRE

Del lat. *inter*.

1. prep. Denota la situación o estado en medio de dos o más cosas.
2. prep. Dentro de, en lo interior. *Tal pensaba yo entre mí.*
3. prep. Denota estado intermedio. *Entre dulce y agrio.*
4. prep. Como uno de. *Lo cuento entre mis amigos.*
5. prep. Denota cooperación de dos o más personas o cosas. *Entre cuatro estudiantes se comieron un cabrito. Entre seis de ellos traían unas andas.*
6. prep. Según costumbre de. *Entre sastres.*
7. prep. Expresa idea de reciprocidad. *Hablaron entre ellos.*

(Real Academia Española)

Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación es una publicación institucional, de carácter anual, del Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina, que busca promover la reflexión sobre la práctica de la investigación educativa y la elaboración de una tesis de grado.

Se trata de una producción académica en cuyo equipo editorial participan docentes del espacio curricular “Taller integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina” de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y graduadas de dicha carrera.

La preposición “entre” con la que inicia el título del Anuario tiene distintas acepciones que sugieren relaciones, estados intermedios, colaboración, participación y reciprocidad, las cuales permiten anticipar los complejos entramados que se tejen en la trastienda de una investigación. *Entre tesis y tesistas* invita a pensar en relaciones entre sujetos, prácticas y saberes en sus múltiples dimensiones: institucional, disciplinar, vincular, subjetiva y social. La segunda parte del título, *Anuario de Ciencias de la Educación*, nos compromete a sostener periódicamente la publicación.

El primer número del Anuario se publicó en 2021, año en que comenzó a funcionar el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNS, por lo que se trató de un momento fundacional en un doble sentido: editorial e institucional.



En 2025, estamos presentando el quinto número de *Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación* resultado del trabajo sostenido del equipo editorial, la colaboración de docentes y estudiantes que lo enriquecen con sus contribuciones y el apoyo institucional del Departamento de Ciencias de la Educación. Al igual que nuestra unidad académica, el Anuario fue creciendo y consolidándose, incorporando a partir del tercer número una sección en formato audiovisual y, a partir de este número, una nueva sección de que busca contribuir con la memoria institucional.

La primera sección “Perspectivas” presenta contribuciones de colegas, de distintas pertenencias institucionales y trayectorias académicas, sobre la práctica de la investigación, con especial atención al momento de elaboración del estado de la cuestión. La sección contiene el artículo de Fernando Avendaño “El estado del arte: explorando el avance del conocimiento acumulado sobre el tema de investigación”, la contribución de María Elena Molina “El estado del arte como género científico-académico de frontera: (re)construcción discursiva de un campo y construcción argumentativa del investigador”, el escrito de María Emilia Di Piero “De brújulas, detectives y la manzana de newton: sobre la construcción del estado de la cuestión de una investigación” y el artículo de Marcela Pacheco, Mariela Rodríguez y Edurne María Esteves titulado “La construcción de los antecedentes de investigación como práctica dialógica: una secuencia didáctica con la integración de las tecnologías de IAG para la formación en investigación educativa”.

La sección “Relatos de investigación” reúne las producciones de estudiantes que cursaron el Taller Integrador V durante el ciclo lectivo 2024. La sección presenta los siguientes escritos: “Una tesis ocupa mucho espacio” de Ailén Aguinaga, “La puesta en acto de la investigación: de la idea al problema de las políticas educativas digitales en Bahía HUB” de Tomas Bernabe, “Entre desafíos y aprendizajes: mi camino en la investigación de la alfabetización inicial” de María Angélica Ferrer, “Recorridos, deseos y sentidos. Desempantanar el proyecto de tesina” de Lucía Denise Pérez Arruti, “Recorrido investigativo y la apropiación del tema: un diálogo entre mi proceso de investigación y el vínculo con las experiencias escolares de personas trans” de Luciano Lucas Exequiel Banegas Villegas, “El viaje en espiral del proceso de investigación” de

Trinidad Rivas Pompei, “El vertiginoso viaje de escribir una tesina: dudas, decisiones y aprendizajes” de María Paz Agarraberes y “Los tiempos de un proyecto de tesina: el instante de ver, el tiempo para comprender y el momento de ¿concluir?” de Camila Ivanna Rozales.

La tercera sección, titulada “Diálogos”, presenta dos entrevistas grupales que tuvieron como eje el momento de elaboración del estado de la cuestión en una investigación. La primera entrevista coordinada por Julieta Rodera se titula “Acompañar la construcción de estados del arte: enfoques, dispositivos y desafíos para su abordaje. Diálogo con Virginia Kummer (UNER), Ivan Surge (UNICEN) y María Marta Yedaide (UNMDP)”. La segunda, “¿Por qué, para qué y cómo construir estados del arte?: Perspectivas, desafíos y recomendaciones para seguir pensando. Diálogo con Ana Malet (UNS), Carla Villagran y Pedro Fiorucci (UNLP)”, a cargo de Eleonora Nyez y Julieta Rodera.

La cuarta sección, “Reseñas de tesis”, reúne recensiones de tesinas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS que se defendieron durante el año 2024: “Experiencias universitarias de estudiantes adultos que cursan en la Universidad Nacional del Sur” de Yanela Maurizio, “Los procesos identitarios profesionales que sedesarrollan durante la formación inicial universitaria desde la perspectiva de los/as docentes. Un estudio de casos dentro de la Universidad Nacional del Sur” de María Victoria Etman, “Educación entre telarañas: las experiencias educativas de mujeres en la Unidad Penitenciaria N°4 de Bahía Blanca” de Alejandra Rosio Patricia Hecker, “Inclusión de tecnologías digitales en la formación de los profesorado de educación inicial de gestión estatal en Bahía Blanca” de Micaela Agustina Nieva, “Los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca” de Huilén Pergolesi Fuentes y “Factores asociados al abandono estudiantil en las carreras del Departamento de Física de la Universidad Nacional del Sur” de Francisco Saenz.

La quinta sección se denomina “Entre Telones” y consiste en entrevistas audiovisuales con investigadoras/es del campo de la investigación educativa de nuestro país sobre distintos aspectos de la trastienda de la investigación. Los registros de esas conversaciones se encuentran disponibles en el Canal de Youtube del Anuario¹ y se

¹<https://www.youtube.com/@EntreTesisyTesisistas>



comparten durante el período de tiempo “entre” la publicación de los distintos números del Anuario. Hasta el momento, la sección cuenta con las contribuciones de Jesús Jaramillo, Myriam Feldfeber, Luis Porta, Myriam Southwell, Pablo García, Claudio Suasnábar, Mónica Escobar, María Teresa Sirvent y Juan Suasnábar.

En este número incluimos una nueva sección, “En cartelera” que expone en un registro de permanente actualización los datos de las tesinas defendidas en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS, de modo de ofrecer una herramienta práctica para la identificación de temáticas, autoras/es y directoras/es y, a la vez, contribuir con la construcción de la memoria institucional del Departamento.

Esperamos que este quinto número continúe siendo fuente de intercambios y reflexiones fructíferas para el campo de la investigación educativa, su práctica y formación. Como sostenemos desde el primer número, la primera parte del título, *Entre tesis y tesistas*, invita a pensar en relaciones entre sujetos, prácticas y saberes, mientras que la segunda, *Anuario de Ciencias de la Educación*, nos compromete a sostener año a año esta publicación.

Equipo Editorial

Dra. Verónica Walker (Directora)

Lic. Ana Valeria Canova

Lic. Eleonora Nyez

Lic. Julieta Rodera

Lic. Julia Guerrero



PERSPECTIVAS

EL ESTADO DEL ARTE: EXPLORANDO EL AVANCE DEL CONOCIMIENTO ACUMULADO SOBRE EL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Fernando Avendaño²

En el proceso de construcción de una tesis de posgrado, uno de los desafíos con los que se enfrenta el tesista es la elaboración del estado del arte. Esta etapa, muchas veces subestimada o confundida con el marco teórico, constituye una práctica investigativa rigurosa que permite al investigador situarse críticamente frente al conocimiento acumulado sobre el tema que aborda. No se trata simplemente de recopilar bibliografía, sino de explorar, analizar y sintetizar las principales contribuciones, debates, vacíos y tensiones que configuran el campo de estudio. Este texto se propone responder a las preguntas que con frecuencia emergen en el tránsito académico de quienes se enfrentan por primera vez a esta tarea.

A lo largo de este recorrido, se abordará el estado del arte no solo como un producto final, sino como una práctica reflexiva que exige posicionamiento epistemológico, capacidad de síntesis y sensibilidad crítica. Se ofrecerán herramientas para su elaboración, ejemplos de organización y criterios de selección de fuentes, con el objetivo de acompañar al lector en la construcción de una mirada situada, rigurosa y coherente sobre el conocimiento disponible. Así, este texto busca no solo despejar dudas, sino también habilitar herramientas que enriquezcan el proceso investigativo y fortalezcan la calidad académica de las tesis de posgrado. Veamos:

1. ¿Qué se entiende por estado del arte en una investigación?

Comencemos revisando qué sostienen algunos autores para intentar una caracterización del estado del arte:

Por estado del arte o estado de situación se entiende una exposición sistematizada, preferiblemente crítica, del conocimiento teórico y empírico producido sobre un determinado asunto. (Borsotti, 2007, p. 46)

² UNR

... la investigación nunca es una tarea solitaria. Aun cuando parezca que trabaja solo, en realidad camina sobre las huellas de otros, beneficiándose de su obra, sus principios y prácticas. (Booth et al., 2001, p. 91)

El estado del arte es el recorrido que se realiza –a través de una investigación de carácter bibliográfico– con el objeto de conocer y de sistematizar la producción científica en determinada área del conocimiento. Esta exploración documental trata de elaborar una lectura de los resultados alcanzados en los procesos sistemáticos de los conocimientos previos a ella. (Souza, 2013, p. 51)

En esta sección, se examinan y analizan los estudios, investigaciones y trabajos previos coherentes con el tema de estudio. Se busca identificar los hallazgos previos al campo, destacar las metodologías empleadas y resaltar los resultados más relevantes. Esta exploración ayuda a contextualizar el nuevo estudio dentro del cuerpo del conocimiento existente y a identificar las lagunas o limitaciones en la indagación existente. (Tarrillo et al., 2024, p. 47)

La parte relativa a los antecedentes (estado de la cuestión o del arte) hace referencia a la búsqueda de información; ésta se realiza con ayuda de la técnica de análisis documental para identificar, conocer y hacer mención de los estudios previos relacionados con el asunto planteado, es decir, con trabajos que se hicieron anteriormente y que guardan algún tipo de vinculación con nuestro tema de estudio. (Martínez Ruiz, 2012, p. 117)

Un estado del arte o estado de conocimiento se realiza con la finalidad de mostrar distintas aristas de un tema de estudio; cómo se ha investigado, quién lo ha hecho, las tendencias, los hallazgos, los campos teóricos. Investigaciones documentales enmarcadas desde límites geográficos y temporales. (Jiménez-Vázquez, 2014, p. 74)

Podemos decir, entonces, que el estado del arte es una investigación cualitativa, compilatoria y crítica. Como investigación documental, consiste en la recuperación, revisión y clasificación del material bibliográfico disponible sobre teorías explícitas o implícitas, conocimientos, enfoques y avances más recientes acumulados en relación con el objeto de estudio específico que el investigador aborda. Su propósito es identificar de manera metódica, sistemática y ordenada, con objetivos bien explícitos, lo que ya se sabe; articular esos conocimientos; indagar cuál ha sido la lógica de esas producciones; qué vacíos de conocimiento aún subsisten; qué aspectos necesitan mayor profundización



y qué oportunidades surgen para nuevas investigaciones. Entre otras preguntas, un estado del arte responde a ¿qué se ha investigado ya sobre el tema?, ¿de qué manera?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿qué vinculaciones existen entre esas investigaciones?, ¿qué falta investigar?

Ese conocimiento existente vale como fundamentación de la investigación propia y permite justificar la relevancia y la originalidad del estudio. En tal sentido, otorga credibilidad a la investigación, pues demuestra que el investigador conoce cabalmente el estado actual de los conocimientos sobre el tema; evita duplicar esfuerzos, pues ayuda a no repetir investigaciones ya existentes y, sobre todo, alerta sobre vacíos de conocimiento o aspectos poco explorados por investigaciones previas.

2. ¿Cuál es la diferencia entre un estado del arte y un marco teórico en una investigación?

Es fundamental diferenciar con claridad los conceptos de estado del arte y marco teórico, ya que ambos cumplen funciones distintas dentro del proceso investigativo. El estado del arte constituye una revisión sistemática de la documentación existente, orientada a identificar el conocimiento acumulado en torno al objeto de estudio. Su propósito es establecer qué se ha investigado previamente, cómo se ha abordado y cuáles son los avances y vacancias en el campo. En este sentido, representa el conocimiento más actualizado disponible para enfrentar el problema de investigación, incluyendo estudios recientes que han ofrecido soluciones o aportes significativos al respecto (Schwarz, 2013; Vélez y Galeano, 2002).

Este tipo de revisión documental permite al investigador adoptar una postura crítica frente a los enfoques existentes, identificar tendencias y vacíos, y justificar la pertinencia de su estudio. Según Souza (2013), la búsqueda del estado del arte parte de identificaciones conceptuales previas que el investigador relaciona para interpretar un fenómeno específico.

Por otro lado, el marco teórico se configura como el conjunto de conceptos, teorías y enfoques que permiten comprender e interpretar el fenómeno investigado. Este proporciona el andamiaje conceptual necesario para el análisis de los datos, funcionando

como la estructura lógica que orienta la investigación. A través del marco teórico, el investigador adopta una perspectiva analítica que le permite explicar el problema en función de modelos teóricos existentes (Alzate Ibáñez y López Niño, 2018).

Ambos componentes se nutren de fuentes académicas rigurosas. No obstante, mientras el estado del arte responde a la pregunta “¿Qué se ha investigado previamente sobre el problema?”, el marco teórico busca responder “¿Qué teorías, enfoques o modelos son pertinentes para comprender el fenómeno en estudio?”. Esta distinción resulta esencial para delimitar el campo de investigación y fundamentar teóricamente el trabajo

3. ¿Cómo ha evolucionado el concepto estado del arte en la investigación?

El concepto de estado del arte ha evolucionado significativamente en la investigación a lo largo del tiempo, adaptándose a los avances tecnológicos y metodológicos en distintas disciplinas.

El Oxford English Dictionary consigna que el uso más temprano del término *state of the art* aparece alrededor de 1910 en el manual de ingeniería de Henry Harrison Suplee titulado *Turbina de gas: el progreso en el diseño y construcción de turbinas operadas por gases de combustión*. El fragmento pertinente dice: “in the present state of the art this is all that can be done”³. En él, arte se refiere a habilidades y métodos relacionados con temas prácticos, como la fabricación y la artesanía. En consecuencia, se trata de un barbarismo, una expresión confusa, una traducción desafortunada de la expresión, solamente válida para determinados campos del saber.

Inicialmente se le dio el nombre de *Status of the Art* (*Status del Arte*), sin embargo, ya en el comienzo del siglo XX el término se había cambiado por su forma moderna *State-of-the-art* (*Estado del Arte*), conservando el mismo sentido de “estadio actual del desarrollo de un tópico (asunto, materia, temática) práctico o tecnológico”. Posteriormente sufrió una ligera variación para llegar al modo como es actualmente definida en el diccionario de la lengua inglesa: “using the modern and recently developed methods, materials, or knowledge: state of the art technology” (el uso de los métodos, materiales o conocimientos más modernos y recientemente desarrollados: estado del arte tecnológico). De entonces hasta el presente, ese tipo de abordaje pasó a hacer referencia no sólo del nivel alcanzado por un asunto, tanto en términos tecnológicos y

³ “en el estado actual de la técnica esto es todo lo que puede hacerse”

prácticos, sino también en términos de conocimiento teórico. (Valdés Puentes et al., 2005, p. 222)

Sostienen los mismos autores que esta modalidad se expandió a América Latina, en las décadas de 1970 y 1980 especialmente en el ámbito educativo y social, impulsada por organismos como la UNESCO, la CEPAL y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Desde ese momento, se la comenzó a utilizar para evaluar el conocimiento acumulado sobre un tema, con fines diagnósticos y de planificación en políticas públicas y proyectos académicos

Con más precisión, debe hablarse de “estado actual de la investigación”, “estado de la cuestión”, “antecedentes de la investigación”, “estado actual de los conocimientos sobre el tema”, “estado de situación” o “relevamiento de la literatura existente”.

Inicialmente, el estado del arte se limitaba a una revisión bibliográfica tradicional, en la que los investigadores recopilaban estudios previos de manera descriptiva. En esos momentos se dependía de bibliotecas físicas y publicaciones impresas. La digitalización ha transformado y expandido la manera en la que se construye el estado del arte; el acceso a bases de datos y herramientas ha facilitado la recopilación y análisis de información. Los softwares de gestión bibliográfica, además, han optimizado aún más la organización de referencias y la identificación de tendencias en la investigación. A su vez, técnicas como la minería de datos y el análisis bibliométrico permiten detectar patrones en la producción científica, al descubrir anomalías, relaciones y tendencias significativas en grandes conjuntos de datos utilizando técnicas de análisis y algoritmos, incluyendo el aprendizaje automático.

Las herramientas de la inteligencia artificial aceleran notablemente la construcción de un estado del arte. Las más destacadas, que han revolucionado el campo, incluyen Rayyan, DistillerSR, EPPI-Reviewer, Covidence, SciSpace, ASReview y Page.On.ai

4. ¿Cuáles son los niveles de análisis que ayudan a comprender y organizar la información encontrada?

Puede concebirse esta fase exploratoria en dos planos: uno conceptual y uno



funcional. El plano conceptual configura el “mapa” de las ideas y el funcional, el terreno de la práctica.

El plano conceptual se encuadra en las ideas, teorías y enfoques que sustentan los trabajos revisados. Es el nivel más abstracto y busca responder ¿qué conceptos clave se han manejado en la literatura?; ¿qué teorías explican el fenómeno estudiado?; ¿qué marcos epistemológicos o paradigmas se utilizan?; ¿cómo se relacionan los conceptos entre sí?

Este plano representa el universo teórico en el que se inscribe el tema investigado. No se trata solo de definir conceptos, sino de entender cómo se han construido, debatido y cómo han evolucionado en la literatura científica existente.

El plano funcional se centra en cómo se aplican esos conceptos en la práctica, es decir, en los métodos, técnicas, herramientas y resultados concretos de los estudios revisados. Aquí se analiza ¿qué métodos, técnicas e instrumentos se han utilizado?; ¿qué tipo de datos se han recolectado?; ¿qué aplicaciones prácticas se han desarrollado?; ¿qué resultados se han obtenido?

El plano conceptual es el mapa y el plano funcional es el territorio. El primero orienta qué buscar y cómo entenderlo; el segundo muestra cómo se ha explorado ese terreno en la práctica. Un aspecto verdaderamente importante en esta etapa es precisar qué vinculación tienen esos hallazgos con la propia investigación, qué aportes brindan y qué cuestiones diferentes se intentarán desarrollar.

5. ¿Qué caracteriza a un estado del arte como proceso investigativo?

Ya hemos señalado que un estado del arte no consiste únicamente en una exposición del conocimiento existente, sino que implica un auténtico proceso de investigación con las siguientes características:

- cimentado sólidamente, ya que es esencial establecer el grado de especialización o rigor científico que se aplicará al seleccionar las fuentes;
- enfocado temáticamente, porque debe centrarse únicamente en los subtemas y categorías de análisis que sean relevantes para el estudio en cuestión;
- organizado de forma sistemática, permitiendo que la información recopilada

facilite la comparación entre distintas fuentes;

- abierto y flexible, de manera que las categorías de análisis inicialmente previstas puedan ser validadas, pero también ajustadas o ampliadas en función de nuevas ideas que surjan durante el proceso.

6. ¿Cómo se organiza sistemáticamente un estado del arte?

Un estado del arte suele seguir esta estructura:

Sección	Contenido
Introducción	Criterios de inclusión y exclusión utilizados para seleccionar las fuentes.
Desarrollo	Análisis de estudios relevantes sobre el tema, organizados de manera cronológica, temática o metodológica.
Discusión / síntesis	Identificación de tendencias, vacíos, contradicciones y debates relevantes en la literatura.
Conclusión	Resumen de los hallazgos de manera clara y organizada y relación de estos con el estudio en curso.

7. ¿Qué fuentes deben consultarse para construir un estado del arte?

Las fuentes deben seleccionarse con un criterio estratégico y riguroso para garantizar que el panorama que presentes sea completo, actualizado, pertinente y crítico.

En general, conviene incluir

- artículos científicos en revistas indexadas y arbitradas;
- ponencias y actas de congresos especializados;
- tesis doctorales y de maestría disponibles en repositorios institucionales;
- informes de investigación de centros o institutos reconocidos;
- libros y capítulos de libros especializados de editoriales académicas;
- estados del arte previos sobre el mismo o un tema cercano;

- informes técnicos y documentos gubernamentales.

8. ¿Qué criterios deben seguirse para seleccionar las fuentes?

- Pertinencia: ¿la fuente aborda directamente el tema de investigación?
- Autoridad: ¿quién es el autor?, ¿tiene reputación en el área?
- Actualidad: ¿la información está vigente?, ¿refleja el estado actual del conocimiento?
- Objetividad: ¿la fuente presenta datos y argumentos bien fundamentados?
- Diversidad geográfica y metodológica: ¿las fuentes evitan sesgos de enfoque o contexto?
- Accesibilidad: ¿se puede acceder a la fuente completa para analizarla en profundidad?

9. ¿Cuál es el criterio adecuado para determinar la vigencia de las fuentes en un estado del arte?

En la construcción de un estado del arte, la antigüedad de las fuentes bibliográficas no se rige por una norma rígida, sino por criterios que varían según el campo disciplinar y el propósito de la investigación. Esta flexibilidad exige del investigador una mirada crítica y contextualizada, capaz de equilibrar los aportes clásicos con los avances más recientes del campo.

En disciplinas de rápido avance, como la biotecnología, la inteligencia artificial o la educación digital, se privilegia el uso de literatura reciente —idealmente publicada en los últimos 2 a 5 años— para reflejar el dinamismo del conocimiento y evitar referencias desactualizadas. En estos casos, se recomienda que entre el 60% y el 80% de las fuentes pertenezcan a ese rango temporal.

Por el contrario, en áreas en las que los marcos teóricos y las investigaciones seminales conservan vigencia durante décadas, es habitual incorporar trabajos de hasta 10 o 15 años de antigüedad. Aquí, el valor de una fuente no se mide solo por su fecha de publicación, sino por su capacidad de seguir aportando al debate contemporáneo. No

obstante, es fundamental complementar estos aportes con estudios recientes que evidencien el estado actual del conocimiento y las nuevas líneas de discusión.

La inclusión de fuentes más antiguas se justifica cuando se trata de textos fundacionales que siguen siendo referencia obligada; cuando contengan teorías, marcos conceptuales o hallazgos que sigan siendo válidos; cuando no existe una actualización más reciente que invalide o reemplace su contenido. En estos casos, el investigador debe explicitar su relevancia actual, evitando que su uso se interprete como una falta de actualización.

Más allá de la antigüedad, los criterios esenciales para seleccionar una fuente son su pertinencia, calidad y capacidad de aportar al desarrollo del tema. En definitiva, lo que otorga valor a una fuente no es su fecha, sino su actual contribución significativa a la construcción del conocimiento.

10. ¿Cuáles son los errores comunes en la elaboración de un estado del arte?

En el entramado metodológico de la investigación académica, el estado del arte se erige como una pieza clave. Como ya dijimos, no es una simple recopilación de antecedentes, sino una construcción teórica que orienta, legitima y proyecta el estudio. Su elaboración, sin embargo, está atravesada por múltiples desafíos que comprometen su rigurosidad, entre los cuales destacan cuatro núcleos problemáticos: la selección de fuentes no pertinentes, la ausencia de reflexión crítica, la falta de coherencia estructural del texto y la no vinculación con el objeto de estudio.

- Selección de fuentes no pertinentes

Uno de los errores más frecuentes radica en la falta de delimitación clara del objeto de revisión. Esta indefinición conduce a la inclusión de información irrelevante o excesivamente general, lo que diluye el propósito analítico del trabajo. A ello se suma una revisión superficial de la literatura, en la que se privilegia la lectura de resúmenes o abstracts sin acceder al contenido completo, lo que genera una comprensión fragmentada del campo y la omisión de estudios clave.

- Ausencia de reflexión crítica



La revisión pierde fuerza cuando se limita a resumir ideas sin establecer vínculos, comparaciones o cuestionamientos. Esta falta de apropiación conceptual impide identificar vacíos, contradicciones o tendencias emergentes, lo que debilita el aporte teórico del estado del arte y su capacidad para generar nuevas preguntas de investigación.

La revisión debe trascender la mera exposición, incorporando valoraciones que revelen fortalezas y limitaciones, y que permitan construir una mirada situada y reflexiva sobre el campo.

- Falta de coherencia estructural del texto

La desorganización estructural —ya sea por falta de orden cronológico, temático o metodológico— dificulta la lectura comprensiva y fragmenta el hilo argumental. La ausencia de subtítulos, transiciones claras o una lógica narrativa que articule los estudios en función del problema investigativo impide que el lector siga el razonamiento con claridad.

Además, el uso de lenguaje vago o valorativo sin respaldo empírico, junto con errores en el estilo de citación o la omisión de referencias relevantes, afecta la credibilidad y la integridad académica del trabajo. La escritura del estado del arte debe reflejar una comprensión profunda de los textos revisados.

- No vinculación con el objeto de estudio

Cuando no se explicita cómo la revisión justifica el problema de estudio ni se señala la inserción del trabajo en el debate académico existente, se pierde la oportunidad de posicionar la investigación como un aporte significativo. El estado del arte debe ser un componente articulado que evidencie la pertinencia del estudio y anticipe su contribución al campo.

Evitar estos errores no solo fortalece la calidad del estado del arte, sino que permite al investigador construir una base sólida, crítica y coherente que dialogue con la producción académica vigente y potencie el valor de su propio trabajo.

En definitiva, el estado del arte representa una herramienta clave en la investigación, que va más allá de la simple revisión bibliográfica. Gracias a su enfoque crítico, ordenado y contextual, permite al investigador trazar el panorama del

conocimiento existente, detectar áreas poco exploradas y formular nuevos interrogantes relacionados con su tema de estudio. Al distinguirlo del marco teórico, reconocer su desarrollo histórico, incorporar distintos niveles de análisis y seleccionar fuentes con criterios precisos, se reafirma su valor como proceso analítico y estratégico.

Construir un estado del arte sólido implica no solo saber qué se ha dicho, sino también comprender el contexto y las razones detrás de esas producciones, abriendo así nuevas posibilidades para generar conocimiento.

Referencias

- Alzate Ibáñez, A. y López Niño, D. (2018). *El estado del arte y el marco teórico en la investigación: una base para el desarrollo de trabajos de grado*. Fundación Universidad de América.
- Booth, W. , Colomb, G y Williams J. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Gedisa.
- Jiménez-Vázquez, M. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado para la construcción de la investigación. En A. Díaz-Barriga y A. Luna Miranda (Coords.), *Metodología de la investigación educativa*. Ediciones Díaz de Santos.
- Martínez Ruiz, H. (2012). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning
- Souza, M. (2013). La centralidad del estado del arte en la construcción del objeto de estudio. En M. Souza, C. Giordano y M. Migliorati (Eds.), *Hacia la tesis: itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación*. Universidad Nacional de La Plata.
- Tarrillo, O., Mejía, J., Dávila, J. Mego, Pintado, C., Tapia, C.; Chilón, W. Velez, S. (2024). *Metodología de la investigación. Una mirada global: ejemplos prácticos*. CID Editorial / Ciencia Latina Internacional
- Valdés Puentes, R., Fernández Aquino, O. Pereira da Silva Faquim, J. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educação Unisinos*, 9(3), 221-230.
- Vélez, O. y Galeano, E. (2002). *Investigación cualitativa. Estado del Arte*. Universidad

de Antioquia.

EL ESTADO DEL ARTE COMO GÉNERO CIENTÍFICO-ACADÉMICO DE FRONTERA: (RE)CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE UN CAMPO Y CONSTRUCCIÓN ARGUMENTATIVA DEL INVESTIGADOR

María Elena Molina⁴

Introducción

Writing involves other people. You respond to and build on other people's statements; you then write for other people to read. As a reader and a writer, you converse with others over the written page. To converse effectively you need to know what is on other people's minds, how you want to affect other people, and how you plan to achieve that effect. Thus writing well requires that you understand the writing situation, grasp the particular writing problem, and carefully plan your writing strategy⁵

Bazerman (2010, p. 1)

¿Qué implica escribir ciencia? ¿Cómo se produce el conocimiento dentro de las comunidades científico-académicas? ¿Qué lugar cumple el estado del arte en dicha producción de conocimientos? En el marco del presente dossier de Entre tesis y tesisas, centrado en la revisión de antecedentes y el estado de la cuestión como momento clave de la investigación, este trabajo se propone reflexionar sobre el estado del arte no solo como una etapa inherente y necesaria en la delimitación de un problema de investigación, sino como un género científico-académico de pleno derecho, con características discursivas y retóricas particulares. Al respecto, entendemos que, en el ámbito del quehacer científico, el lenguaje no es un mero instrumento para vehicular información científica, sino el espacio mismo de producción, circulación y validación del conocimiento. Desde esta perspectiva, los textos científico-académicos no reflejan

4 CONICET-IHUMA-UNS

⁵ “Escribir involucra a otras personas. Uno responde a y construye sobre las afirmaciones de terceros; uno incluso escribe para que otros lean. Como lector y escritor, uno conversa con otros sobre la página escrita. Para dialogar efectivamente, se requiere conocer lo que pasa por la mente del otro, en qué medida uno desea incidir en la otra persona, y cómo uno proyecta alcanzar tal efecto. Escribir bien requiere comprender la situación de escritura, asir el problema particular de escritura y planear cuidadosamente la propia estrategia de escritura” [La traducción es nuestra].

una realidad objetiva; más bien se erigen como construcciones discursivas social e históricamente situadas, producidas en el marco de géneros específicos.

A la luz de estas reflexiones, la escritura del estado del arte puede ser entendida como una práctica discursiva que forma parte de los modos en que se construye la ciencia. Lejos de ser una recopilación neutral de antecedentes, el estado del arte constituye una forma de (re)construcción de un campo de conocimiento determinado desde una perspectiva situada, en la que el investigador⁶ selecciona, jerarquiza e interpreta un conjunto de producciones previas para delimitar el problema de investigación. Al hacerlo, se posiciona en un universo de sentidos en disputa, y comienza a argumentar desde el inicio su propia inserción en ese campo.

En el estudio de los géneros científico-académicos, Cubo de Severino y Castro de Castillo (2005) subrayan la necesidad de enseñar explícitamente a leer y escribir ciencia. Consideramos que esta idea resulta especialmente pertinente si se considera que el estado del arte es, en muchos casos, una de las primeras producciones escritas que deben realizar los investigadores noveles. Enseñar a escribir un estado del arte supone enseñar a leer críticamente, a reconstruir discusiones, a establecer relaciones y a desarrollar una voz argumentativa propia. En suma, interpela a los formadores de investigadores a alfabetizar académicamente (Carlino, 2013).

Este trabajo de enseñar a escribir un estado del arte requiere, en primera instancia, abordar ese entramado de discusiones inherentes al estado del arte como un género textual ipso iure. Desde el enfoque cognitivo-comunicativo (Ciapuscio, 2005, 2012), los géneros discursivos no son estructuras fijas, sino esquemas socio-retóricos dinámicos, que conjugan intenciones comunicativas, convenciones institucionales y operaciones cognitivas. En este sentido, escribir un estado del arte implica activar un conjunto de operaciones mentales complejas (clasificar, inferir, comparar, evaluar) mediadas por formas retóricas y convenciones disciplinares compartidas. Su enseñanza, concomitantemente, también demanda retomar dicha complejidad.

⁶ Por cuestiones lingüísticas, empleamos el masculino genérico para referirnos a investigadoras e investigadores (formados y en formación) Esta decisión en la escritura no implica la adopción de una postura sexista. Por el contrario, reconocemos y apoyamos las reivindicaciones políticas vinculadas con la igualdad de derechos entre los géneros.

Así, como primera aproximación a este género, es posible afirmar que el estado del arte puede pensarse como un género científico-académico de frontera: no es aún producción de conocimiento nuevo, pero tampoco es mera reproducción. Se trata de un tipo textual que cumple una función estratégica en el proceso de investigación, y cuya escritura constituye per se un acto de intervención en el campo. Esta mirada discursiva, que retoma los aportes de la lingüística textual de enfoque cognitivo-comunicativo (Ciapuscio, 2021) y de la lingüística descriptiva (Swales, 1990, 2004), orienta el análisis que se desarrolla en este artículo.

Cabe destacar que, metodológicamente, hemos construido un corpus de ocho tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación disponibles en el Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE)⁷. La selección de dichos ejemplares textuales ha sido intencional, priorizando tesis que aborden temáticas diferentes, que tengan enfoques y diseños de investigación distintos y que hayan sido dirigidas por directores diversos. El análisis del corpus se efectúa siguiendo los niveles clasificatorios de Heinemann y Viehweger (1991) para el análisis de clases textuales y los movimientos retóricos propuestos por Swales (1990) en su modelo CARS (Create a Research Space).

En las secciones siguientes, se abordará el estado del arte como clase textual especializada, se analizará su estructura retórica a partir del modelo CARS y del corpus bosquejado, a la vez que se discutirá su valor como herramienta argumentativa del investigador. Finalmente, se propondrán algunos alcances de estas reflexiones —preeminentemente lingüísticas— para la formación en escritura académica en el campo de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas.

El estado del arte como clase textual

¿Qué entendemos cuando hablamos de clase textual o géneros textuales? Cuando empleamos estos vocablos, estamos concibiendo los textos como objetos complejos, que se caracterizan por la propiedad de la textualidad, de naturaleza prototípica (Ciapuscio, 2005). Esta consiste en un conjunto de rasgos, que conciernen a

⁷ Se puede acceder al Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE) en el siguiente enlace: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5578>

distintos niveles o dimensiones constitutivas: funcionalidad, situacionalidad, tematicidad y forma lingüística (Heinemann y Heinemann, 2002; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010). Los textos son siempre representantes de un género de textos (clases textuales), constituyen esquemas accionales complejos que reúnen aspectos situacionales, funcional-comunicativos y estructurales. Dependen, asimismo, de la cultura y de la historia particular; responden a necesidades sociales y comunicativas específicas, son conocidos y empleados por los hablantes para sus tareas comunicativas (Ciapuscio, 2005). Los géneros, en definitiva, plasman un sistema de conocimientos que se incorpora a través de la socialización y las experiencias comunicativas (Heinemann, 2000).

Desde este enfoque lingüístico, el estado del arte puede ser caracterizado como una clase textual propia del discurso especializado, donde se articulan dimensiones funcionales (evaluar y seleccionar antecedentes), temáticas (problemas y enfoques relevantes del campo), situacionales (intervención en un contexto académico) y formales (estructuras retóricas y convenciones). Se trata de un género de frontera, una escritura bisagra que, como señalamos, no es aún producción de conocimiento nuevo, pero tampoco es mera reproducción. En efecto, elaborar el estado del arte requiere desplegar una actividad epistémica compleja: delimitar, jerarquizar, interpretar y dialogar con otros textos para construir el propio problema de investigación. La Tabla 1 sistematiza una descripción del estado del arte como género textual a partir de los niveles clasificatorios propuestos por Heinemann y Viehweger (1991).

Tabla 1. Niveles clasificatorios del estado del arte como género textual científico-académico

Nivel o dimensión constitutiva	Estado del arte como género textual
--------------------------------------	-------------------------------------

Situacionalidad	El estado del arte se produce en contextos institucionales específicos y se engarza dentro de otros géneros: tesis, proyectos, artículos académicos, etc. Su producción responde a normas explícitas e implícitas que regulan qué, cómo y para qué se escribe. Se inserta en comunidades discursivas donde tiene valor como práctica formativa y de posicionamiento.
Funcionalidad	Su función comunicativa principal es diagnosticar el estado del conocimiento sobre un tema, construir una perspectiva crítica y justificar el recorte temático de la investigación. A la vez, permite que el autor se inscriba en un campo y anticipe su contribución.
Estructura textual	Es un género altamente intertextual. Integra textos previos mediante citas directas e indirectas, referencias bibliográficas, paráfrasis y comentarios. Requiere habilidades de relectura, selección y recontextualización del discurso ajeno. Presenta una organización interna articulada en movimientos retóricos reconocibles para los miembros de la comunidad científico-académica. Siguiendo el modelo CARS (Swales, 1990), suele estructurarse en: (1) introducción del tema; (2) exposición y análisis crítico de antecedentes; (3) identificación de vacancias y (4) posicionamiento del trabajo propio.
Procedimientos discursivos	Incluye una combinación de procedimientos discursivos: resumen, reformulación, cita, comparación, clasificación, evaluación. Las unidades compositivas se organizan según lógicas cronológicas, temáticas, teóricas o metodológicas, según la intención del autor. Predomina el modo expositivo-argumentativo. Se observan marcas de organización del discurso (conectores lógicos, metadiscursos), operadores argumentativos (modalizadores evaluativos) y léxico propio del campo disciplinar. La voz del autor se evidencia en decisiones léxicas, sintácticas y valorativas.

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, en lo que refiere al nivel situacional, el estado del arte se produce en contextos institucionales específicos y se articula con otros géneros científico-académicos (tesis, proyectos, artículos académicos, entre otros). Su producción responde a normas explícitas e implícitas que regulan qué, cómo y para qué se escribe, a la vez que constituye la principal herramienta para la delimitación de un



problema de investigación. Se inscribe en comunidades discursivas donde tiene valor, principalmente, como práctica de posicionamiento y, en las instancias de formación, como práctica profesionalizante. En lo que atañe a su función comunicativa, la principal es diagnosticar el estado del conocimiento sobre un tema, construir una perspectiva crítica y justificar el recorte temático de la investigación. Asimismo, permite que el autor se inscriba en un campo y anticipe su contribución, esto es, que pueda explicitar cuál es el área de vacancia a la que su investigación proyecta abonar.

En cuanto a su organización textual y a los recursos discursivos que lo caracterizan, el estado del arte se presenta como un género con una fuerte impronta intertextual. Se construye a partir del diálogo con múltiples fuentes previas, mediante el uso de citas (tanto directas como indirectas), referencias bibliográficas, paráfrasis y comentarios críticos. Su elaboración exige la puesta en juego de habilidades como la relectura analítica, la selección pertinente de información y la recontextualización de producciones ajenas. En su composición intervienen diversos procedimientos discursivos, entre ellos, el resumen, la reformulación, la citación, la comparación, la clasificación temática y la evaluación crítica. Las partes que lo integran suelen organizarse atendiendo a criterios cronológicos, temáticos, teóricos o metodológicos, en función de las decisiones del autor. Este punto no es baladí. En efecto, resulta preciso enfatizar que los criterios detrás de estos modos de organización que el propio investigador establece son centrales: posibilitan no solo recortar el universo de investigaciones vinculadas con el tema y construir una perspectiva propia, sino también hilvanar la argumentación que se despliega y establecer la relevancia del problema de investigación. Por ello, no son decisiones que puedan tomarse a la ligera, en la medida en que se configuran como una característica distintiva del género (como puede serlo la selección del tiempo y del espacio o de los personajes y sus tribulaciones en un cuento o una novela, para trabajar en analogía con géneros que nos resultan universalmente próximos).

Desde su estructura textual, entonces, es posible afirmar que el estado del arte adscribe predominantemente a una modalidad expositivo-argumentativa, donde pueden identificarse con claridad marcas de organización del discurso (como conectores y

metadiscursos), así como términos que expresan valoración o modalización, y un vocabulario propio del campo científico-académico correspondiente. En efecto, la voz del autor se manifiesta a través de elecciones léxicas, construcciones sintácticas y operaciones valorativas que lo distinguen como miembro de ese campo. Además, este tipo de texto presenta una estructura interna definida, articulada mediante movimientos retóricos muy nítidos. De acuerdo con el modelo CARS propuesto por Swales (1990), dicha estructura suele desplegarse en cuatro momentos: presentación del tema o área de estudio, exposición y análisis crítico de los antecedentes, identificación de vacíos o problemas no abordados, y formulación del lugar que ocupará la investigación en el campo.

Swales (1990, 2004) propuso el modelo CARS (Create a Research Space) para analizar la estructura de las introducciones de los artículos científicos, pero dicho modelo ha resultado productivo también para describir los movimientos retóricos principales del estado del arte. Desde la Lingüística Sistémico-Funcional, un movimiento retórico es definido como un segmento textual con un contenido proposicional y una intención comunicativa, dividido en pasos que tienen una meta específica (Swales, 1990). El modelo CARS identifica tres movimientos principales para la construcción del estado del arte, cada uno comprendido por una serie de pasos —obligatorios en ciertos casos, opcionales en otros—:

1. MOVIMIENTO 1. ESTABLECER EL TERRITORIO. En este movimiento, el autor establece el contexto de su investigación y lo hace siguiendo uno o más de los siguientes pasos:
 - a. Primer paso: afirmar la centralidad de la investigación.
 - b. Segundo paso: realizar generalizaciones sobre el tópico en cuestión.
 - c. Tercer paso: revisar investigaciones previas.
2. MOVIMIENTO 2. ESTABLECER UN NICHOS DE INVESTIGACIÓN. El investigador argumenta que existe un “nicho” en la investigación existente, nicho que debe llenarse mediante nuevas indagaciones. En este movimiento, Swales (1990) prevé alternativas y señala que el investigador puede establecer un nicho a partir de alguno de estos cuatro movimientos:

- a. Contraargumentar.
 - b. Señalar vacancias.
 - c. Enunciar controversias e indicar limitaciones en investigaciones previas.
 - d. Continuar con una tradición de investigaciones (y adscribir a esa línea).
3. MOVIMIENTO 3. OCUPAR EL NICHOS. En esta instancia, sostiene Swales (1990), el autor transforma el “nicho” en un área de vacancia y postula cómo la ocupará. El autor lleva a cabo este movimiento en varios pasos, los primeros dos son obligatorios —y, aunque muchos investigadores se detienen allí, es pertinente tener en cuenta los siguientes—:
- a. Primer paso: delinear los objetivos del propio trabajo o investigación.
 - b. Segundo paso: enunciar la investigación en cuestión.
 - c. Tercer paso: adelantar los principales resultados.
 - d. Cuarto paso: indicar la estructura del propio trabajo.

El estado del arte se inscribe en estos movimientos, especialmente en los dos primeros: por un lado, delimita el campo, por otro justifica discursivamente por qué es necesario volver a él con una nueva pregunta o enfoque. Así, el investigador no es un mero compilador, sino que inicia ya desde aquí su posicionamiento argumentativo.

A fin de ilustrar estos movimientos retóricos, como se señaló en la introducción de este artículo, hemos construido un corpus de ocho tesinas de Licenciatura en Ciencias de la Educación defendidas en el ámbito de la UNS desde 2021 hasta la fecha. Si bien las temáticas, los directores y los enfoques metodológicos son diversos, todas de algún modo efectúan los movimientos propuestos por Swales (1990) para delimitar el nicho de investigación, transformarlo en un área de vacancia y ocuparlo con sus propios trabajos. La Tabla 2 resume ejemplos de dichos movimientos en tesinas de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Tabla 2. Movimientos retóricos del modelo CARS en tesinas de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur

Tesina	Movimiento 1: Establecer el territorio	Movimiento 2: Establecer el nicho	Movimiento 3: Ocupar el nicho
Rodera, Julieta (2021)	“La universidad como institución comenzó a ser objeto de estudio a nivel mundial hace más de medio siglo y paralelamente empezó a cobrar relevancia la actividad desarrollada por las/os docentes universitarias/os, denominada profesión académica” (p. 5).	“Gran parte de los estudios que refieren a la actividad docente universitaria utilizan la categoría de ‘profesión académica’ para referirse a la misma, en línea con lo planteado en la bibliografía sobre el tema a nivel internacional” (p. 6).	“En la presente investigación se asume que dicha categoría, acuñada en el ámbito anglosajón, no resulta la más adecuada para dar cuenta de las particularidades que asume la actividad docente en nuestras universidades” (p. 6).
Oliveros, M. Belén (2021)	“Sobre la temática del derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad, se hallaron diversas investigaciones tanto a nivel latinoamericano como nacional. Si bien existen numerosos estudios regionales de referencia, la presente tesina hará foco en el conjunto de investigaciones desarrolladas en Argentina” (p. 10).	“Se puede mencionar que las investigaciones consultadas reflejan que, frente a la legislación vigente en materia de derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad, las universidades de Argentina se encuentran rezagadas y tienen dificultades para cumplir con la normativa” (p. 12).	“Esta tesina de licenciatura se posiciona desde el paradigma del modelo social y de derechos humanos de la discapacidad y pretende interpretar las políticas y normativas implementadas por la Universidad Nacional del Sur en relación con el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad” (p. 12).

Guerrero, Julia (2022)	“En Argentina, la formación inicial de los/as docentes ha sido una preocupación constante dentro del campo educativo y sociopolítico más amplio” (p. 6).	“Esta inquietud ha adquirido un tinte especial en lo que refiere a la formación de profesores/as para el nivel medio y superior en las universidades. Tanto la bibliografía especializada como las investigaciones sobre el tema revelan sus dificultades para asumir esta tarea, dada su tradición fuertemente académica” (p. 6).	“El objetivo que guio la investigación consistió en interpretar los sentidos que los/as estudiantes avanzados/as de los Profesorados en Letras y en Economía de la UNS construyen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial” (p. 2).
Mansilla Yancafil, Quimey (2023)	“La elección del tema tiene que ver con una implicación personal en las cuestiones de género y feminismos, aunque principalmente, responde a un interés colectivo porque tiene la intención de contribuir a pensar la formación docente desde la perspectiva de género” (p. 5).	“Asimismo, resulta relevante situar la investigación en el Nivel Superior ya que son escasos los estudios sobre perspectiva de género en el nivel, en general, y en la formación docente para el Nivel Inicial, en particular” (p. 6).	“En este sentido, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué construcciones relativas a una perspectiva de género circulan entre lxs docentes del Profesorado de Educación Inicial? ¿De qué manera se relacionan esas construcciones con las propias prácticas docentes?” (p. 5).

Villaverde, Lourdes (2024)	“A lo largo de los últimos años se han desarrollado a nivel nacional e internacional una gran cantidad de investigaciones que estudian y enfatizan la importancia de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito universitario y la pluralidad de sentidos, repercusiones, incidencias que esta tiene sobre las/os estudiantes” (p.11)	“A partir del estado del arte esbozado en el apartado anterior, se entiende que la evaluación constituye una instancia capaz de “generar sentimientos de superación o de frustración en los estudiantes, lo que tiene gran incidencia en la imagen de sí mismo que pueden construir” (Prieto, 2008, p. 136)” (p. 14).	“Contemplando la relevancia de estos antecedentes enfocados, sobre todo, en los vínculos entre evaluación, las/os estudiantes y sus aprendizajes, la presente investigación pretende contribuir al desarrollo empírico local sobre esta relación” (pp. 12-13).
Rivoir Lagleyze, Marian (2021)	“La ESI es un tema que los movimientos sociales y feministas han puesto en debate desde la militancia y que en la actualidad, ha cobrado presencia en discusiones académicas en Argentina” (p. 7).	“Diversos estudios acerca de la ESI reconocen que existen obstáculos y potencialidades para su abordaje tales como el contexto, los agentes y el ideario de cada institución” (p. 11).	“En su mayoría presentan una impronta cualitativa o mixta, recogiendo experiencias, representaciones y sentidos desde la perspectiva de los distintos actores de la comunidad educativa que entran en juego, como lxs docentes, las familias, y por supuesto lxs estudiantes” (p. 11)

Saenz, Francisco (2024)	“Posterior a la Segunda Guerra Mundial, en Estados Unidos y la mayor parte de Europa se impulsaron múltiples reformas y políticas orientadas a ampliar el acceso a los estudios de nivel universitario (...). En este contexto, se identificaron crecientes tasas de abandono en aquellos sistemas que ampliaron significativamente su número de estudiantes” (p 10).	“Tanto a nivel internacional como nacional, el fenómeno de la desvinculación de estudiantes universitarios ha sido abordado desde distintos campos académicos, lo cual derivó en el desarrollo de múltiples tradiciones teóricas y disciplinares, con modelos explicativos y dimensiones de estudio diversas” (p. 10).	“Teniendo en cuenta lo desarrollado anteriormente, para este trabajo se propone abordar el abandono estudiantil universitario desde un enfoque integral, considerando variables tanto de corte personal, como académico y socioeconómico, en consonancia con estudios previamente presentados” (p. 13).
Prieto, Noelia (2024)	“En lo que respecta a las/os docentes universitarias/os, muchas/os de ellas/os debieron transformar sus prácticas educativas presenciales a virtuales en un tiempo récord” (p. 6).	“Las prácticas de enseñanza de las/os docentes universitarias/os en la postpandemia es un tema escasamente explorado ya que se trata de un proceso que se está desarrollando” (p. 10).	“La pandemia dejó en evidencia e impulsó con más fuerza discusiones sobre las prácticas de enseñanza que llevan larga data en la agenda de las/os investigadores” (p.13).

Fuente: Elaboración propia

Todas las tesinas siguen, en mayor o menor medida, el esquema retórico delineado por Swales (1990), aunque se pueden advertir diferencias significativas en la manera en que estos movimientos se realizan y se combinan discursivamente. En el Movimiento 1, la mayoría de los textos establece el territorio del campo mediante



referencias históricas, estadísticas o menciones a debates vigentes (Guerrero, 2022; Saenz, 2024; Villaverde, 2024), aunque también se identifican entradas más subjetivas o ancladas en experiencias personales y militancias, como en el caso de Mansilla Yancafil (2023), donde la implicación biográfica se combina con una inscripción en problemáticas colectivas. Esta diversidad da cuenta de que el establecimiento del campo no se circunscribe a una función informativa, sino que también vehiculiza formas de posicionamiento que articulan lo epistémico con lo identitario. Como ha sostenido Ciapusio (2005), los géneros científico-académicos son esquemas socio-retóricos dinámicos que requieren ser activados estratégicamente por los escritores en función de sus fines comunicativos y sus pertenencias disciplinares, por lo que no pueden concebirse como moldes rígidos.

En relación con el Movimiento 2, se observa una variedad de recursos para construir el nicho: señalar vacancias o rezagos institucionales (Oliveros, 2021; Villaverde, 2024), formular críticas a categorías teóricas (Rodera, 2021), o enunciar controversias abiertas (Mansilla Yancafil, 2023). Estas estrategias implican un trabajo interpretativo sobre los antecedentes y reflejan que la argumentación en la escritura académica conjuga dimensiones demostrativas, persuasivas y dialógicas (Padilla, Douglas y Lopez, 2010), que se materializan en decisiones textuales concretas: la selección de fuentes, el ordenamiento temático, el uso de operadores modales y valorativos (como “no resulta adecuada”, “escasamente explorado”), o el contraste con líneas teóricas dominantes. Por su parte, el Movimiento 3 (ocupar el nicho) se presenta de manera más dispar: algunas tesinas formulan objetivos y justifican su recorte temático, pero omiten pasos relevantes como la anticipación de resultados o la descripción de la estructura del trabajo (Saenz, 2024; Prieto, 2024).

En suma, el estado del arte constituye un género textual con una estructura precisa y reconocible para quienes se dedican a la producción de conocimiento en los ámbitos científico-académicos. Orientar en el trabajo con este género resulta fundamental en la formación de investigadores en todos los campos, entre ellos, en el campo de las Ciencias de la Educación. El trabajo sostenido de revisión, organización y ubicación que demanda la construcción del estado del arte es el que, en última instancia,



posibilita el avance del conocimiento científico. Este es un género bisagra que interpela a quienes investigan a articular el saber ajeno y el propio, a poner en tensión sus ideas con las ideas de otros, a problematizar los aportes y alcances de aquello que se proyecta hacer.

El estado del arte como género de doble frontera: (re)construcción discursiva de un campo y construcción argumentativa del investigador

Una de las operaciones centrales en el inicio de todo trabajo de investigación consiste en recortar un universo temático amplio para convertirlo en un objeto abordable. Este recorte exige, necesariamente, una revisión crítica del campo, orientada no solo a conocer lo que se ha dicho, sino a reconstruir las discusiones nodales que lo estructuran. El estado del arte, en tanto género discursivo, constituye una instancia clave en este proceso: habilita la (re)construcción discursiva de un campo de saber, a la vez que permite el posicionamiento del investigador en relación con él.

Retomando los aportes de Padilla, Douglas y Lopez (2010), podemos pensar la lectura y la escritura científico-académicas como prácticas discursivas específicas de cada comunidad de saber, que suponen la apropiación progresiva de convenciones, operaciones y modos de argumentar propios del campo. En este marco, el estado del arte no se limita a enumerar antecedentes: exige establecer relaciones —de continuidad, ruptura, omisión o debate— que configuran un mapa situado y parcial del conocimiento disponible. Quien lo escribe decide qué voces priorizar, a qué enfoques responder, qué omitir y cómo jerarquizar. Es, por lo tanto, una práctica que inicia al investigador novel en la lógica de construcción de conocimiento, no como mero repetidor de lo ya dicho, sino como interlocutor activo en una red de discursos.

Esta reconstrucción del campo es también una acción argumentativa. Padilla, Douglas y Lopez (2010) proponen concebir la escritura académica como una práctica argumentativa compleja, que articula tres dimensiones: la demostrativa (ratio), que valida el conocimiento con base en evidencias; la persuasiva (pathos), que interpela al lector sobre la pertinencia y necesidad del estudio; y la dialógica (ethos), que ubica al autor en un entramado de voces con las que establece un vínculo crítico. Desde esta



perspectiva, el estado del arte es ya parte sustantiva del proceso investigativo, y no una etapa preliminar o simplemente documental.

En términos didácticos, esta concepción invita a reconsiderar el lugar del estado del arte en los procesos de formación académica y de formación en investigación. Diversos autores sostienen que las principales dificultades que enfrentan los estudiantes con la escritura académica —explicitar supuestos, articular fuentes, sostener una voz propia— se concentran justamente en esta clase de textos (Molina, 2010; Molina y Padilla, 2021). El estado del arte, entonces, no solo es un instrumento de delimitación temática, sino una oportunidad formativa privilegiada para trabajar operaciones discursivas clave: seleccionar, comparar, evaluar, jerarquizar, formular hipótesis implícitas. Cristaliza, por ende, como un espacio donde el pensamiento crítico comienza a tomar forma escrita.

De allí que sea posible vincularlo con los enfoques centrados en la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013). Enseñar a escribir un estado del arte implicaría, en términos de Carlino (2013), favorecer procesos de alfabetización académica entendidos no como la simple transmisión de normas formales, sino como la incorporación progresiva a las prácticas discursivas propias de una comunidad de conocimiento. El estado del arte se convierte en una instancia privilegiada para ese ingreso, ya que obliga a los estudiantes-investigadores a leer críticamente, reconstruir debates, identificar líneas teóricas y metodológicas, y posicionarse frente a ellas. Deviene una práctica que condensa múltiples dimensiones del saber académico: conocer un campo, argumentar en él, y al mismo tiempo, aprender a escribir en él. Así concebido, el estado del arte no es solo un género necesario para iniciar una investigación, sino un dispositivo de formación que permite desarrollar la voz autoral y construir una identidad como investigador, en especial, en las Ciencias Sociales y Humanas.

A su vez, como ya mencionamos, el estado del arte puede ser considerado un género de frontera, pero de frontera doble: entre la reproducción y la producción de conocimiento, entre la lectura y la escritura, entre la erudición académica y la intervención personal. Y esto es central para pensar su enseñanza, puesto que el estado del arte constituye en sí mismo un momento donde el sujeto que investiga empieza a



emerger como autor, no solo en el plano de la elección del tema, sino en el modo en que organiza discursivamente su entrada en el campo. Esta construcción autoral, aunque incipiente, va más allá de la revisión de investigaciones previas: se manifiesta en las decisiones de recorte, en las estrategias de citación, en los modos de ordenar esos antecedentes y en las evaluaciones que los acompañan. Por ello, enseñar a escribir un estado del arte implica enseñar a construir una perspectiva crítica situada, a elaborar un discurso que sea, a la vez, riguroso, pertinente y, sobre todo, propio.

Desde esta mirada, la escritura del estado del arte se configura como un umbral de acceso al campo científico-académico, una instancia que permite tanto ingresar en las discusiones, como empezar a intervenir en ellas. Reconocer su valor epistémico y formativo es esencial para promover experiencias significativas de alfabetización académica y científica en la formación de investigadores.

Conclusiones

Este artículo ha intentado, desde una mirada lingüística, resignificar el lugar del estado del arte en el proceso investigativo, sobre todo en contextos de formación como las tesinas de grado. Si retomamos el epígrafe de Bazerman (2010) que da inicio al texto, se vuelve evidente que escribir implica participar de una conversación más amplia, colectiva y situada. En esa conversación, el estado del arte no es una instancia secundaria o propedéutica, sino una forma activa de intervención en el campo de conocimiento.

El análisis desarrollado permite concluir que el estado del arte constituye un género científico-académico de frontera, cuyo valor reside precisamente en su doble estatuto: no produce conocimiento nuevo de forma autónoma, pero sí lo inaugura en la medida en que permite delimitar, justificar y posicionar una investigación. Lejos de ser una enumeración neutral de antecedentes, constituye una instancia estratégica de posicionamiento epistémico y discursivo, en la que el investigador aprende a argumentar, a establecer relaciones y a construir un campo de sentidos.

Con respecto a este punto, enseñar a escribir un estado del arte no puede limitarse a enseñar normas de citación o estrategias de búsqueda bibliográfica: supone

formar en la lectura crítica, en la escritura argumentativa y en la construcción de una voz autoral situada. El estado del arte, en tanto clase textual especializada, es un espacio privilegiado para el aprendizaje de las prácticas discursivas que constituyen la ciencia. Su enseñanza, por tanto, no debe ser periférica, sino central en los procesos de formación en investigación.

En conclusión, pensar el estado del arte como una práctica discursiva central en el quehacer científico permite reconocer su lugar estratégico en la formación de investigadores, especialmente en las Ciencias Sociales y Humanas. En este campo, donde la construcción de conocimiento está profundamente atravesada por la lectura crítica, la interpretación situada y la argumentación, el estado del arte se configura como un género nodal: da inicio al proceso investigativo, a la vez que se engarza en otros géneros —como el proyecto, la tesis, el artículo o la ponencia— dotándolos de coherencia epistémica y fundamento teórico. De allí que su enseñanza precise ocupar un lugar prioritario en la formación de quienes investigan, porque escribir un estado del arte no es únicamente reconstruir lo dicho, sino aprender a habitar el campo, intervenir en él y, en última instancia, comenzar a producir conocimiento propio.

Referencias

- Bazerman, C. (2010). *The informed writer: Using sources in the disciplines*. Parlor Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38(57), 31-48.
- Ciapuscio, G. (2007). Genre et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *Éla. Etudes de la Linguistique Appliquée*, (48), 405-416.

- Ciapuscio, G. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 87-98). Iberoamericana.
- Ciapuscio, G. (2021). Géneros textuales y tipos de discurso. En O. Loureda y Á. Schrott (Comp.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 541-558). De Gruyter.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T. Fuentes (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37-73). Almar.
- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-345). Editorial Planeta.
- Cubo de Severino, L., y Castro de Castillo, E. (2005). Introducción. En L. Cubo de Severino (Comp.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 15-20). Comunicarte.
- Guerrero, J. (2022). *Trayectorias de formación docente inicial en carreras de profesorado para nivel medio y superior de la Universidad Nacional del Sur. Estudio de casos*. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE), Universidad Nacional del Sur. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6160>
- Heinemann M. y W. Heinemann (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Max Niemeyer.
- Heinemann y Viehweger (1991). *Textlinguistik*. Niemeyer, Knowledge.
- Heinemann, W. (2000). Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. En K. Adamzik (Ed.), *Textsorten. Reflexionen und Analysen* (pp. 9-29). Stauffenburg.
- Mansilla Yancafil, Q. (2023). *Formación docente y perspectiva de género: el caso del Profesorado de Educación Inicial en la UNS*. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE), Universidad Nacional del Sur. Disponible en:

<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6486>

- Molina, M. E. (2020). Una aproximación didáctica a los usos de la escritura argumentativa en dos disciplinas universitarias. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (20), 228–248. <https://revistas.uam.es/ria/index>
- Molina, M. E., y Padilla, C. (2021). Written argumentation practices in two Argentinian undergraduate courses: Multidimensionality and epistemic potentials. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 21(2), 66–86. <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/3109>
- Oliveros, M.B. (2021). *El derecho a la Educación Superior de las personas en situación de discapacidad. El caso de la Universidad Nacional del Sur (2008-2018)*. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE), Universidad Nacional del Sur. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6094>
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Tic@ Revista Científica de Educación y Comunicación*, 4, 2-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3236896>
- Prieto, N.S. (2024). *Prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la Universidad Nacional del Sur ¿Reconfiguraciones postpandemia?* Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE), Universidad Nacional del Sur. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6755>
- Rivoir Lagleyze, M. (2021). *Saberes docentes acerca de la Educación Sexual Integral: un estudio de casos en Bahía Blanca*. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE), Universidad Nacional del Sur. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5791>
- Rodera, J. (2021). *Regulaciones, experiencias y sentidos del trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur*. Tesina de

- Licenciatura en Ciencias de la Educación. Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE), Universidad Nacional del Sur. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5607>
- Saenz, F. (2024). *Factores asociados al abandono estudiantil en las carreras del Departamento de Física de la Universidad Nacional del Sur*. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE), Universidad Nacional del Sur. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6893>
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge University Press.
- Villaverde, M.L. (2024). *Sistemas de evaluación de los aprendizajes: sentidos construidos por las/os estudiantes avanzadas/os y graduadas/os recientes de la carrera de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Sur a lo largo de sus trayectorias educativas*. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación (RIDCE), Universidad Nacional del Sur. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6779>

DE BRÚJULAS, DETECTIVES Y LA MANZANA DE NEWTON: SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN⁸

Emilia Di Piero⁹

Introducción

En una famosa —al tiempo que dudosa— anécdota, se dice que Isaac Newton descubrió la ley de la gravitación universal a partir de que una manzana le cayera sobre la cabeza. Más allá de que existe un manzano en Woolsthorpe Manor, la casa donde Newton pasó su infancia, y de que se cree que es el árbol que inspiró la anécdota, es poco fehaciente que Newton concluyera, en la soledad de aquel jardín, que esta misma fuerza —la gravedad que había hecho caer la manzana— también mantenía a la Luna en órbita alrededor de la Tierra. Ninguna investigación, en ningún campo, se construye en soledad. Basta revisar los escritos sobre la vida de Marie Curie, dos veces galardonada con el Premio Nobel y la primera mujer en obtenerlo en la historia de la humanidad, para saber que construía sus teorías, que implicaron el descubrimiento del radio y el polonio, en su (precario) laboratorio, pero sobre todo en intercambios con Pierre Curie y una comunidad o campo científico con el que interactuaban permanentemente (Montero, 2013).

Pierre Bourdieu (1994) dedica uno de sus tantos textos a reflexionar sobre el funcionamiento del campo científico buscando distanciarse de las miradas hagiográficas de la ciencia “neutra”. Muy por el contrario, señala que el universo “puro” de la ciencia más “pura” es un campo social como otro, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas, sus estrategias, sus intereses. En ese sentido, el campo científico implica la competencia, un capital en juego, posiciones, luchas y también alianzas¹⁰. A esto

⁸ Se agradece a Josefina Massigoge (GESDES-CINVEDUC-IDIHCS-CONICET-UNLP) y Ana Laura Marchel (GESDES-CINVEDUC-IDIHCS- FaHCE-UNLP) la lectura y comentarios de versiones preliminares de este texto.

⁹ (GESDES-CIE-IDIHCS-CONICET-UNLP)

¹⁰ Respecto del campo de investigación en educación, Gorostiaga, Suasnabar, Palamidessi y De Isola (2018) referirán al carácter borroso de las fronteras entre los intelectuales-expertos en educación y cómo el campo profesional precede a la formación de las ciencias de la educación y condiciona su desarrollo científico.

quisiera hacer referencia en el presente artículo, que problematiza el momento de revisión de bibliografía y la construcción del estado de la cuestión sobre un tema de investigación desde una perspectiva centrada en la construcción de un oficio dentro de un campo específico: el científico.

El foco sobre el diálogo con literatura previa, redes y colegas —y no tanto en la teoría del “genio¹¹ que inventa en soledad”— puede significar una herida narcisista en tanto humaniza al científico/investigador/tesista y su recorrido, al poner el foco en el contexto de producción de conocimiento y las estrategias que nos damos para tal fin y, particularmente, en los aportes de quienes nos antecedieron antes de que pudiéramos llegar a nuestros hallazgos. Como señala Becker (2012), la actividad académica implica un emprendimiento acumulativo: las/os investigadoras/es no inventan todo desde cero cuando se sientan a escribir, sino que dependen de sus antecesores.

En este texto problematizaré la construcción del estado de la cuestión de las investigaciones a partir de algunas reflexiones desde mi rol como docente en talleres de tesis en el Doctorado y la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de La Plata y mi experiencia como directora de tesis, tesistas y becarias/os en grado y posgrado. Parto de entender al estado de la cuestión como un género discursivo específico (Batjín, 1999), en tanto se trata de escritos que comparten formas, estilos y temáticas recurrentes y que son típicos de una esfera de la actividad humana: las investigaciones científicas. El artículo se organiza en cinco apartados: en el primero se busca definir el *estado de la cuestión* como componente específico de las investigaciones científicas; un segundo apartado precisa qué clase de textos incluir y cómo construir *cadenas autorales*; un tercero que problematiza qué tipo de palabras buscar; un cuarto apartado que busca brindar trucos para ordenar el caos durante la búsqueda bibliográfica; y, por último, algunas palabras de cierre a modo de reflexión final.

Sobre el estado de la cuestión: afinando el lápiz en su definición

En este apartado, buscaré brindar algunas especificaciones sobre el estado de la cuestión como componente del plan de tesis. Cabe señalar que la confección del estado

¹¹ En este texto se usará el universal masculino (o bien las/os) a los fines de agilizar la lectura, y no porque se desconozcan o se busque invisibilizar las diversas identidades de género existentes.



de la cuestión supone una exposición ordenada y sistemática de investigaciones vinculadas con el tema que se consideren relevantes para el campo que se va a desarrollar, los debates más importantes o las diversas perspectivas sobre el tema. En el mismo sentido, es importante diferenciar el estado de la cuestión de otros apartados “hermanos” dentro del plan de tesis. El principal, con el cual muchas veces se dan relaciones simbióticas confusas, es el apartado que refiere al territorio o enfoque teórico de la tesis. Evitaré llamarlo “marco teórico” dado que el marco refiere a una estructura externa a una pintura o cuadro, mientras que la mirada de la que parto para reflexionar sobre el lugar de la teoría la toma como una pieza fundamental de la investigación que brinda lentes específicos para abordar un tema. De ese modo, el territorio teórico establece la perspectiva teórica adoptada desde la cual se enfocará el problema, un corpus de conceptos articulados que orienta la forma de aprehender la realidad (Piovani, 2007). A diferencia del estado de la cuestión, el territorio teórico no debe incluir “todo lo que se sabe” sobre el tema, sino la perspectiva que se adopta. De ese modo, mientras que el estado de la cuestión se realiza a partir del tema de investigación y focaliza en las investigaciones producidas, el marco teórico representa el balizamiento conceptual que sustenta y sustentará durante todo el proceso de investigación el trabajo de interpretación, explicación o descripción de los datos empíricos (De la Fare, 2011).

Con respecto al término estado de la cuestión, recupero los aportes de Atairo (2021):

es frecuente encontrar un uso indistinto de términos como estado del arte, de la cuestión o antecedentes. En principio sostendremos que los dos primeros términos remiten a mismos procesos y productos, aunque se aconseja usar el segundo término más apropiado a nuestro idioma. Y entre los dos primeros y el tercer término, es posible que encontremos una diferencia que remite a un sentido más restringido en la búsqueda en la producción de conocimiento más cercana a algunas definiciones que conforman el problema de investigación. (p.

4)

Es decir que en este texto haré referencia a estado de la cuestión, en tanto análisis crítico que exponga los aportes que otros científicos han hecho al conocimiento y que, al mismo tiempo, señale aquellas zonas e interrogantes que han quedado aún sin respuesta, con el fin de proponer el desarrollo de nuevas investigaciones y mostrar la posibilidad de adoptar una perspectiva novedosa respecto del objeto de investigación (Bengochea y Levín, 2012).

¿Qué clase de textos incluir? Tras las cadenas autorales

En segundo término, cabe delimitar qué clase de texto se incluye en un estado de la cuestión, considerado como un escrito propio que organiza, articula y dialoga con artículos de revista, libros, capítulos de libro, ponencias, tesis. En el estado de la cuestión se incluye únicamente bibliografía académica. Es decir que las noticias de periódicos, documentos y otros tipos de escrito no entrarían en este componente de las tesis. Asimismo, la existencia de este apartado diferencia la investigación científica de otros tipos de investigación que no requieren la inclusión obligatoria o “barrido” de estudios previos para su realización.

Del mismo modo, para realizar una búsqueda que garantice buenos resultados, es conveniente ir tras producciones que cuenten con respaldo científico; esto es, aquellas que hayan atravesado procesos de revisión de pares ciegos u otros evaluadores y que, por supuesto, se trate de trabajos con sustento empírico acorde al tema. En ese sentido, es fundamental revisar quién es el autor o productor del texto, identificar su origen o procedencia geográfica e institucional, revisar la editorial o revista en la que está inserto el texto y si se trata de un texto que incorpora y cita autores afines. Este último punto nos abre a una estrategia posible y muy usada entre tesis: la revisión de las citas que ese otro texto incorpora. Construir una suerte de “cadenas autorales” en las que unos nos van llevando a otros hasta terminar —o casi— de construir el mapa que nos permita conocer la fisonomía de ese campo específico que nos proponemos abordar.

El primer eslabón de esa cadena de autores para su citación suele ser brindado por **directores/as**, fundamentales en ese rol, que orientan a tesis sobre aquellas



primeras citas infaltables para abordar un tema. Los clásicos, imprescindibles. Poco a poco, el tesista va creciendo en su grado de autonomía hasta convertirse en un especialista en su propio tema y, en muchos casos —los ideales—, llegar al punto de conocer más sobre el tema que su mismo director. También los/as docentes a cargo de seminarios temáticos específicos cumplen un rol fundamental para conocer la bibliografía seleccionada sobre un tema. Hace poco tiempo, un estudiante que tomaba un curso de posgrado agradeció la síntesis de textos de una unidad con ese mismo argumento: “es valioso saber en qué está o cómo empezar a bucear ordenadamente la discusión sobre desigualdades”.

¿Qué tipo de palabras buscar?

En un momento dado, esa búsqueda y seguimiento de la cadena de autores especialistas transforma a los tesisistas en una suerte de detectives que van tras una pista. Esa pista es muchas veces una palabra clave de sus tesis. Aquella palabra que les va a permitir construir su comunidad de diálogo, un grupo de interlocutores válidos. La definición de esas palabras clave —se sugiere no más de 4 o 5 para evitar la dispersión en la búsqueda— es fundamental en todo proceso de tesis. Muchas veces, en las tesis que abordan la educación formal, en buena manera colabora delimitar el nivel educativo sobre el que nos situamos: ¿se trata de una tesis que abordará el nivel inicial, primario, secundario, superior universitario o no universitario?, ¿qué se ha escrito ya sobre ese nivel?

Sin embargo, esta delimitación del nivel, condición *sine qua non* para avanzar, es insuficiente. Es necesario precisar aún más la definición del tema y problema de la investigación: ¿qué, de ese nivel, mirará específicamente?, ¿qué actores?, ¿estudiantes, docentes, preceptores, Equipos de Orientación Escolar? A su vez, la delimitación de actores también es insuficiente. ¿Qué, de esos actores, se investigará?, ¿sus trayectorias, sus experiencias, su relación con el saber? Todas y cada una de estas definiciones nos remiten a bibliotecas distintas, que es necesario mantener ordenadas, clasificadas y diferenciadas para precisar las agujas que orientarán a la brújula en la búsqueda.

A lo anterior —definición de un nivel o espacio educativo, actores que serán



indagados, desde qué nociones lo haré— se suman unos lentes muy poderosos: aquellos que me permiten ver la delimitación y elección de un subcampo de conocimiento específico sobre el tema. Como sabemos, educación es un mundo investigativo demasiado amplio en sí mismo, y esto hace necesario consolidar un posicionamiento sobre si abordaré el fenómeno que me propongo desde la sociología de la educación, la política educativa, la pedagogía, la didáctica, las didácticas específicas, la historia de la educación, la antropología de la educación, la psicología educacional, entre otros subcampos posibles. Este paso es decisivo y coopera al delimitar interlocutores pertinentes.

Del mismo modo, si bien nos estamos refiriendo a tesistas que siguen pistas precisas, cabe decir también que, a veces, perderse puede servir para reorientar el recorrido. Este párrafo es un elogio de la desorientación circunstancial: muchas tesis se inician creyendo que sus palabras clave serán unas y luego, siempre tras una lectura profunda de textos específicos, se reorienta la búsqueda en función de una reformulación del tema y/o problema de la tesis. “Creía que mi tema se vincularía con las trayectorias, pero di con este texto y me doy cuenta de que corresponde referir a experiencias” es una frase muy oída entre tesistas.

A las/os tesistas a quienes acompaño, en general, les sugiero que inicien sus arduos recorridos de investigación por el capítulo sobre el estado de la cuestión; que empiecen dialogando con “lo dado” y construyendo una voz propia a partir de ello. Casi todas las preposiciones caben en esta labor: siempre se construye *ante/con/contra/desde/entre/hacia/mediante/para/por/sobre/según* otros, pero nunca *sin* otros.

¿Cómo ordenar el caos y qué relevar de cada texto?

Una situación habitual al iniciar los recorridos sobre los estados de la cuestión refiere a cierta sensación de agobio ante el maremágnum que representa la cantidad de textos que se recuperan. Frente a esa pesadumbre, por demás habitual, es fundamental crear un criterio ordenador que permita organizar las múltiples voces para que suenen como un coro armónico. Un posible ordenamiento, entre otros, es organizar las lecturas



según delimitaciones espaciotemporales, es decir, siguiendo periodos de busca y países productores. Cabe señalar que, al referirnos a un “coro armónico”, no se busca dar la imagen de que todos los autores entonarían una misma sinfonía compartida, seguramente habrá contrapuntos y voces disonantes. Precisamente allí estará el desafío del investigador/a al organizarlos poniendo en juego su propia voz y estableciendo un diálogo sintético y, a la vez, crítico (Piovani, 2007).

A su vez, de cada artículo incluido en el estado de la cuestión, es importante relevar algunos puntos específicos: ¿cuál es la pregunta de investigación?, ¿desde qué perspectivas teóricas se ha abordado?, ¿qué metodología ha utilizado?, ¿cuáles son sus resultados o hallazgos?

Del mismo modo, al referirnos al orden, es importante subrayar que se debe evitar la confección de una colección de fichas o resúmenes de textos. No se debe apuntar a una exposición aislada de trabajos o autores (Retamozo, 2014), sino al armado de agrupaciones que muestren comparaciones y relaciones entre sí y con el propio trabajo de investigación, construyendo un área de vacancia o hueco en el que busco aportar. De ese modo, es importante apuntar a un análisis crítico a partir del uso de marcadores lingüísticos que indiquen proximidades o discordancias.

En el mismo sentido, el uso de subtítulos que organicen el texto es fundamental al momento de ordenar la información y pensar en quien puede llegar a ser lector/a del texto. Con el mismo propósito, suelo sugerir iniciar el capítulo referido al estado de la cuestión con algunos párrafos introductorios que presenten la totalidad de los trabajos relevados, vista con cierta distancia —este paso es algo que se hace sólo al final de la revisión—. En esa misma introducción, es conveniente tornar explícito el criterio de ordenamiento que se usó para el apartado, así como los modos y las fuentes de búsqueda de los textos.

Por último, con respecto a las citas, es preferible evitar la *cita de cita* y optar, en cambio, por la inclusión de fuentes primarias. Asimismo, al momento de dialogar con la bibliografía, también pueden surgir diversas estrategias: la cita directa-textual (fragmentos idénticos) o el parafraseo (reformulaciones). En ese sentido, privilegiar el parafraseo puede ser una decisión valiosa dado que se apunta a un texto en el que la voz



propia, de quien investiga, sea el factor ordenador dentro del coro más amplio que se deja escuchar.

Palabras de cierre

Este texto buscó reflexionar y brindar algunas pistas a quienes están atravesando (o siendo atravesados) por el proceso de investigación, es decir, experimentado la formación en investigación e iniciación en dicha práctica. Si bien el proceso de investigación implica momentos de reflexión solitaria y silenciosa, ninguno/a de los/as más significativos/as cientistas realizó sus investigaciones en soledad, sino en diálogo con otros con quienes discutieron parcialmente, confrontaron totalmente, acordaron circunstancial o permanentemente.

No se buscó brindar un “recetario” de pasos a seguir para llegar a búsquedas indefectiblemente exitosas —de hecho, en un momento mencioné un “elogio de la desorientación circunstancial” que puede habilitar nuevos caminos—, sino compartir reflexiones sobre algunos puntos, así como ciertas prácticas y saberes construidos a partir de la experiencia en años de dictado de taller de tesis y de dirección de tesis y tesinas.

Si bien los estados de la cuestión pueden tomar formas diversas, algunas características puntuales los transforman en un género discursivo (Bajtín, 1999) específico, con sus normas, reglas y trucos del oficio a los que refiriera Becker (2012). Este texto constituye un ejercicio de reflexión que buscó compartir, explicitar y visibilizar ordenadamente algunos entre dichos trucos.

Referencias

- Atairo, D. (2021). *Material didáctico sobre el Estado de la Cuestión, Doctorado en Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de La Plata.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Becker, H. (2011). Abrumado por la bibliografía. En H. Becker, *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, libro o artículo*. Siglo XXI editores.

- Becker, H. (2012). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en Ciencias Sociales*. Siglo XXI editores.
- Bengochea, N. y Levín, F. (2012). El estado de la cuestión. En L. Natale (Comp.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bourdieu, P. (1994) [1976]. El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*. 1(2), 129-160. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- De la Fare, M. (2011). *El estado de la cuestión*. Mimeo.
- Gorostiaga, J., Palamidessi M., Suasnábar C. e De Isola N. (Coords.) (2018). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. AIQUE.
- Montero, R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. Seix Barral.
- Piovani, J. (2007). El diseño de la investigación. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*, Emecé. Disponible en: http://www.formarseadistancia.eu/biblioteca/metodologia_de_las_ciencias_sociales.pdf
- Retamozo, M. (2014). ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales?, en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología* 25(48). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6533/pr.6533.pdf

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN COMO PRÁCTICA DIALÓGICA: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA CON LA INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE IAG PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Marcela Carmen Pacheco

Mariela Rodriguez

Edurne María Esteves

Introducción

Iniciarse en la práctica de la investigación implica siempre un desafío complejo que requiere múltiples estrategias, en particular atendiendo a la idea ampliamente consensuada acerca de que “a investigar se aprende investigando” (Bourdieu et al, 1986, p. 27-34; Achilli, 2005; Gutiérrez, 2005; Sautu et al., 2005). Asumimos este desafío en un marco altamente regulado, no solo por las reglas del campo de la investigación, sino también por las singularidades de la enseñanza en espacios específicos que se enmarcan dentro de un plan de estudios cuya lógica y gradualidad nos ubica en un momento de un recorrido ya iniciado y que continuará.

En esta oportunidad, compartimos algunas reflexiones y propuestas que son parte del trabajo formativo que realizamos en el contexto de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba¹², tanto en el desarrollo de la materia “Metodología de la Investigación Educativa” como en seminarios vinculados y en la dirección de trabajos finales de licenciatura. Es relevante reconocer este encuadre porque entendemos que la formación en investigación se produce centralmente en el propio ejercicio de esta práctica al resolver una serie de problemas teóricos, epistemológicos, metodológicos y técnicos en el marco del desarrollo de una carrera universitaria en educación.

Consideramos necesario, en primer término, explicitar la perspectiva teórico-metodológica desde la que enunciamos nuestros propósitos: el constructivismo

¹² UNC



genético, cuyo objeto de investigación lo constituyen las prácticas sociales (Gutiérrez, 2005), tanto la práctica de la investigación como nuestra propia práctica de enseñanza. Posteriormente se le da lugar al tratamiento del trabajo con los antecedentes a través de una propuesta concreta en la que se integran las tecnologías digitales con el desafío que implica el uso de la inteligencia artificial (IA). Esta decisión epistemológica es también la base de una propuesta didáctica que permite trabajar integrando tradiciones metodológicas diversas —cualitativas y cuantitativas—, esto da lugar a un camino propio que cada estudiante desarrollará en el diseño de un anteproyecto o proyecto de investigación educativa.

Asumimos como propósito educativo el desarrollo del pensamiento crítico para la resolución de los problemas de producción de conocimiento en el campo de la educación, incorporando la formación metodológica y los recursos técnicos, bajo el principio de vigilancia epistemológica.

En este marco, consideramos que la noción de práctica de la investigación habilita procesos formativos a partir de los requerimientos propios de los problemas que demanda el desarrollo de una investigación educativa en marcha. Desde esta perspectiva, se propone una serie de ejercicios que abren o continúan este camino.

Pero ¿qué decimos cuando decimos práctica de investigación como propuesta formativa? Entendemos que se trata de la articulación de una serie de prácticas académicas en desarrollo que se interrelacionan y especializan en la producción de nuevos conocimientos con diversos grados de profundidad y amplitud. Estas prácticas, que hemos caracterizado como tareas recurrentes, adquieren mayor o menor relevancia en cada momento del proceso formativo y de investigación. A continuación, presentamos esas prácticas formativas:

a) Ubicarse en el sub-campo de la investigación educativa: la investigación educativa es una práctica específica que permite producir conocimiento validado en el marco del campo de la educación. Es necesario reconocer las reglas del campo de la investigación educativa, sus tensiones y las disputas entre perspectivas teórico-metodológicas que se generan y manifiestan en las diversas disciplinas que componen las ciencias de la educación. Es aquí donde cobra sentido estudiar las distintas tradiciones teóricas



epistemológicas que han consolidado metodologías específicas con técnicas propias dentro del campo, así como las relaciones entre ellas.

b) Tomar posición en relación con las condiciones objetivas del campo y las condiciones subjetivas como estudiante de Ciencias de la Educación: producir conocimiento en este campo requiere reconocer la propia ubicación y trayectoria para estar en condiciones de tomar decisiones que permitan reunir intereses en el marco de un equipo de trabajo. A su vez, requiere asumir el desafío de comprometerse con una problemática educativa a la que dedicar un trabajo y sobre la que construir una voz propia acerca de la relación entre los procesos de intervención e investigación. Todo ello implica también activar el deseo de conocer y transformar las prácticas educativas en diversas escalas.

c) Desarrollar prácticas (formativas) que permitan iniciar(-se) en la investigación educativa: constituir un equipo para iniciar un proceso en el que se pueda construir un problema y desarrollar un proyecto requiere la puesta en acto de una serie de actividades que permiten comenzar y sostener el diálogo con el acervo de lo ya investigado por otr*s y la propia problemática educativa definida, así como reconocer los puntos de anclaje en los que el propio trabajo se articula con las demás investigaciones. Es el momento de poner en juego las formas de construcción de conocimiento propias de la investigación, así como las formas de nombrar en tanto trabajo conceptual; revisar las propias preguntas y explorar el espacio socioeducativo seleccionado. Asimismo, es necesario evaluar alternativas metodológicas y hacer anticipaciones de recorridos adecuados en el tiempo y en las condiciones disponibles. Finalmente, se recorre el proceso reconociendo la necesidad de una revisión permanente de un tipo de escritura siempre sujeta a mejoras, profundizaciones, precisiones o nuevos desarrollos.

d) Reflexionar críticamente sobre la propia práctica y los productos construidos: la vigilancia epistemológica permite recorrer el propio camino y se transforma en una actitud que quien investiga debe tomar a lo largo de todo el proceso. Esto implica revisar críticamente cada acto investigativo, los posibles sesgos, los supuestos subyacentes y la consistencia lógica del trabajo. Además, es necesario un ejercicio metacognitivo en tanto cierre parcial de un proceso de aprendizaje y asumir criterios éticos para reflexionar y anticiparse a los efectos sociopolíticos del proceso y los resultados.



e) Comunicar: compartir, argumentar y revisar observaciones. Los productos y/o resultados de investigación, aún parciales e inacabados, deben ser puestos a consideración de la comunidad disciplinar, en primera instancia, como parte de su propia validación y, además, hacerse accesibles al conocimiento público. Para ello, es necesario desarrollar estilos de comunicación propios de la investigación que permitan el diálogo con diversos agentes y en diversos formatos tales como proyectos, ponencias, artículos, presentaciones orales, formatos audiovisuales, etc.

Una propuesta de trabajo con los antecedentes que incluye las tecnologías digitales, en particular las IAG

La noción de diálogo con el acervo implica reconocer a la investigación como una práctica colectiva en la que cada trabajo hace su aporte particular. En el caso concreto de la escritura del apartado que formalmente indica “Revisión de Antecedentes”, esta noción requiere explícitamente nombrar y poner en relación un conjunto acotado, seleccionado y organizado de producciones en el campo vinculadas a nuestro problema de investigación, a las categorías teóricas tratadas y a los abordajes metodológicos puestos en juego.

Es importante destacar que esta tarea es simultánea a la construcción del problema y ayuda a su definición; además, nos permite desarrollar un modo de lectura particular: leer investigación, comprender sus componentes y sus modos de comunicación. Es muy frecuente que la mayoría del estudiantado haya aprendido teorías sin detenerse en las formas en que se ha producido dicho conocimiento.

Desarrollar una propuesta formativa situada implica reconocer las condiciones en las que construimos nuestros acuerdos didácticos. En particular, supone preguntarse cómo está siendo la producción de conocimiento en nuestro tiempo: quiénes lo producen, sobre qué temas, qué problemas y cómo se investiga.

Cuando decidimos abordar la práctica particular de diálogo con el acervo de conocimiento producido sobre nuestro tema/problema, debemos reconocer que la posibilidad de acceso a los productos de investigación se encuentra, en su inmensa mayoría, en formato digital y disponible a través de internet. Este espacio virtual que se

vuelve inconmensurable ante la despereja “alfabetización informacional”, para utilizar un término propio de la bibliotecología o de las ciencias de la información, disciplinas a las que debemos acudir en este caso.

La consulta rápida a partir del buscador de Google suele ser la respuesta a la necesidad de encontrar materiales que sean útiles en la revisión de antecedentes. De ese modo, se omite el acceso controlado y decidido a fuentes de calidad académica que permitan un trabajo riguroso. Es por esto que incorporamos en este punto una actividad de reconocimiento, búsqueda y sistematización de los antecedentes con las estrategias propias del uso de la inteligencia artificial, no sin antes problematizarlas¹³.

Reconocer tanto las formas en que se difunden los resultados de investigación — artículos, revistas, libros, tesis, ponencias, conferencias, entre otros—, como la manera en que están organizadas y validadas cada una de ellas, diferenciar qué es un buscador y en qué se distingue con un metabuscador, comprender el sentido de las palabras clave, los metadatos, son nociones que requieren ser explicadas y puestas en juego a la hora de realizar búsquedas eficaces para la construcción de los antecedentes. Para ello, a continuación, proponemos una secuencia didáctica.

Búsqueda y recuperación de información científica y académica para la construcción de los antecedentes de investigación

En este contexto, a partir de la delimitación del tema elegido, se propone una secuencia didáctica en seis etapas para trabajar el proceso de búsqueda, selección y recuperación de información académica relevante, integrando herramientas digitales tradicionales con tecnologías de inteligencia artificial generativa (IAG). Está diseñada para ser adaptada según las necesidades específicas del grupo de estudiantes.

¹³ Consideramos fundamental, y de hecho así lo hacemos, introducir un debate crítico sobre los efectos del uso de las IAG en términos cognitivos, sociopolíticos, ambientales y epistemológicos. Construimos un acuerdo para su uso que asume conciencia sobre los efectos y se sintetiza en los siguientes puntos:

1. Explicitar los usos de aplicaciones de IAG ya sea en apartados metodológicos o en anexos según corresponda. Compartir con las docentes los enlaces con los *prompts* realizados.
2. Asumir la autoría implica ser responsable del contenido del trabajo que se presenta. Es muy importante ser consciente de los posibles errores y sesgos que la IAG produce en sus contenidos.
3. En relación al punto anterior, es indispensable verificar la información generada por las *apps* de IAG.
4. No cargar nunca datos personales ni propios ni de terceros. Recomendamos especialmente tener extremo cuidado con esto.



Figura 1. Secuencia didáctica del proceso de búsqueda, selección y recuperación de información. Fuente: elaboración propia¹⁴

1. Reconocimiento de las propias prácticas de búsqueda y las representaciones sobre los sitios y fuentes válidas

Este primer momento tiene como finalidad identificar representaciones iniciales sobre cómo y dónde buscar información académica. Como primera actividad, se proponen algunas preguntas iniciales, por ejemplo, ¿dónde buscamos información?, ¿qué fuentes utilizamos para investigar?, ¿cómo evaluamos la fiabilidad de la información?

2. Operacionalización de los interrogantes y/u objetivos que orientan el trabajo de investigación

A partir del reconocimiento anterior y teniendo presente el tema sobre el cual se realizará la investigación de antecedentes, se procede a explicar la sistematización del

¹⁴ Para realizar el gráfico se utilizó la herramienta Napkin AI (<https://app.napkin.ai/>)

proceso en cuatro pasos previos a la búsqueda de información. Estos pasos o etapas consisten en:

- a) Primer paso: definir o resumir el tema de búsqueda en frases más cortas, eliminando aquellas palabras que no aportan al tema. Por ejemplo, adjetivos, conectores, etc.
- b) Segundo paso: seleccionar los conceptos claves de estas frases. Se sugiere un máximo de 4 o 5 conceptos por tema.
- c) Tercer paso: con base en los conceptos claves, identificar los sinónimos, conceptos relacionados, formas de decir lo mismo en otros países y las traducciones al inglés de todos estos conceptos. En este paso pueden utilizarse como apoyo herramientas de inteligencia artificial generativa de uso general, como, por ejemplo, ChatGPT, Gemini, Claude, etc.
- d) Cuarto paso: construir la ecuación de búsqueda utilizando los conceptos recuperados en los pasos anteriores.

A continuación, se describe cada uno de los pasos mencionados:

2.1. Primer paso: resumen del tema

El tema seleccionado para realizar el ejercicio práctico es “la construcción de antecedentes en investigación educativa”. Una vez realizado el resumen o división del tema en frases más cortas, se obtiene:

construcción de antecedentes - investigación educativa

2.2. Segundo paso: identificar los conceptos o palabras claves del tema de investigación

Los conceptos claves seleccionados de estas frases son:

- construcción
- antecedentes
- investigación educativa

2.3. Tercer paso: conceptos relacionados utilizando herramientas de IAG

Con base en los tres conceptos definidos en el paso anterior, se explica el uso de

estrategias para la construcción de prompts¹⁵ efectivos (Crabtree, 2024) con la fórmula:

rol + contexto + tarea + formato

Con ello, se propone que los y las estudiantes elaboren prompts que permitan agilizar el proceso e identificar otros conceptos clave, sinónimos en inglés, etc., utilizando cualquiera de las herramientas de IAG.

Ejemplo de prompt:

- ROL: Eres un investigador en educación y experto en búsqueda académica.
- CONTEXTO: Estoy buscando información para construir los antecedentes en investigación educativa.
- TAREA: Proponme conceptos clave, términos relacionados y traducciones al inglés de todos ellos.
- FORMATO: Presenta la información en una tabla.

Tabla 1. Matriz de palabras claves, términos relacionados y conceptos en inglés.

Fuente: elaboración propia utilizando ChatGPT como herramienta¹⁶.

Concepto clave (ES)	Términos relacionados (ES)	Traducción al inglés
Construcción	Elaboración, desarrollo, configuración, formulación, estructuración	Construction, development, formulation
Antecedentes	Estado del conocimiento, revisión de literatura, estudios previos, marco referencial	Background, literature review prior studies
Investigación educativa	Investigación pedagógica, estudio educativo, investigación en contextos escolares	Educational research

¹⁵ Puede consultar el [Glosario](#) elaborado por la cátedra sobre términos relacionados con la búsqueda y recuperación de información.

¹⁶ OpenAI (2024). ChatGPT 4-o. [versión de mayo de 2024].

Como cada vez que recurrimos a las herramientas de IAG, es importante verificar sentidos, controlar sesgos y descartar errores.

2.4. Cuarto paso: elaboración de la ecuación de búsqueda

En este apartado, se propone organizar lo que se denomina ecuación de búsqueda. Para ello, es necesario aprender a utilizar diferentes tipos de operadores. Estos son palabras o símbolos que conectan conceptos clave —términos de búsqueda— para ampliar o reducir los resultados obtenidos en las bases de datos documentales. Estos pueden ser booleanos o lógicos —AND, OR, NOT—, agrupadores, de truncamiento, de proximidad o de posición, entre otros (CRAI Biblioteca Campus de Mundet, 2020).

- a) Operadores booleanos¹⁷
- b) Agrupadores
- c) Operadores de truncamiento
- d) Operadores de proximidad

2.4.1. Operadores booleanos

Los tres operadores booleanos más comunes son AND, NOT y OR. Se escriben en mayúsculas sostenidas para diferenciarlos de los términos, y gráficamente se representan de la siguiente forma:

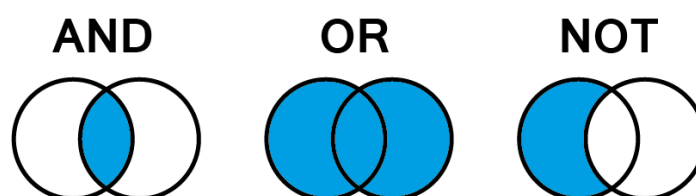


Figura 2. Representación gráfica de los operadores booleanos. Fuente: representación gráfica de los operadores booleanos AND, NOT y OR. (s.f.).

Operador AND

¹⁷ Georges Boole (siglo XIX) propuso un sistema lógico para poder llevar a cabo operaciones con ideas o sentencias en vez de números (Codina, 2017).

El operador AND se utiliza para especificar que todos los términos de búsqueda conectados por este operador deben estar presentes en el documento para que este sea considerado relevante y se incluya en los resultados. Es el operador más restrictivo y se utiliza para refinar una búsqueda y reducir el número de resultados (Codina, 2017).

Ejemplo utilizando los términos del tema de investigación:

construcción AND antecedentes AND investigación educativa

Esta búsqueda recuperará documentos que contengan tanto el término construcción, como antecedentes e investigación educativa. Los documentos que solo mencionen uno de estos términos no se incluirán en los resultados.

Operador OR

Es el operador menos restrictivo y se utiliza para ampliar una búsqueda y aumentar el número de resultados (Codina, 2017).

Ejemplo utilizando los términos del tema de investigación:

construcción AND (antecedentes OR “revisión de literatura”) AND (“investigación educativa” OR “investigación pedagógica”)

Se utiliza para:

- ampliar una búsqueda estrecha y obtener resultados más completos;
- incluir sinónimos, variantes ortográficas o términos relacionados en la búsqueda.

Operador NOT

Este operador se utiliza para excluir documentos que contengan un término específico que no es de interés. Sirve también para:

- excluir documentos que traten un tema específico que no es de interés;
- refinar una búsqueda y eliminar resultados irrelevantes;
- evitar la recuperación de documentos que contengan un término ambiguo que pueda llevar a resultados no deseados (Codina, 2017).

Ejemplo utilizando los términos del tema de investigación:

antecedentes AND “investigación educativa” NOT evaluación

Esta búsqueda recupera documentos que traten sobre la investigación educativa y sus

antecedentes, excluyendo aquellos que también hablen de evaluación dentro de la investigación.

2.4.2. Agrupadores

Son operadores que permiten combinar términos y crear estructuras más complejas en las búsquedas. Se representan principalmente mediante paréntesis () y comillas " " (Codina, 2017).

Paréntesis ()

Los paréntesis se utilizan para:

- agrupar términos y controlar el orden de las operaciones booleanas;
- crear combinaciones lógicas complejas;
- establecer prioridades en la búsqueda.

Comillas " "

Las comillas se utilizan para:

- buscar frases exactas;
- mantener juntas palabras que forman un concepto específico

Ejemplo:

(antecedentes) AND (“investigación cualitativa” OR “investigación cuantitativa”)

2.4.3. Operadores de truncamiento

Los operadores de truncamiento permiten buscar variaciones de una palabra mediante el uso de símbolos comodín. Los más comunes son el asterisco (*) y el signo de pregunta (?) (Codina, 2017b).

Asterisco *

Se utiliza al final de la raíz de una palabra para recuperar todas sus variaciones.

Ejemplo: investig* recuperará: investigación, investigar, investigador, investigativo, etc.

Signo de interrogación (?)

Sustituye un solo carácter dentro de una palabra. Ejemplo: wom?n recuperará: woman, women.

2.4.4. Operadores de proximidad

Los operadores de proximidad especifican la distancia máxima entre términos en el texto, lo que permite búsquedas más precisas. Especifica que dos términos deben aparecer cerca uno del otro (Codina, 2017b). Ejemplo: antecedentes NEAR10 “investigación educativa”, significa que entre ambos términos no deben mediar más de 10 palabras.

3. Elaboración tradicional y con herramientas de IAG para la construcción de la ecuación de búsqueda. Ejemplos.

La ecuación de búsqueda cumple una función estratégica clave ya que permite, a quien investiga, ejercer un control consciente y reflexivo sobre la búsqueda, selección y recuperación de información académica y científica. En este sentido, hace explícitas las decisiones sobre qué buscar, dónde y cómo.

También en este caso es posible generar diversas ecuaciones con apoyo de estas herramientas de inteligencia artificial generativa. A diferencia del uso de ecuaciones de búsqueda en entornos controlados, estas herramientas ofrecen una experiencia de búsqueda basada en lenguaje natural, automatizando la selección, síntesis e incluso jerarquización de los resultados. Este tipo de interacción con herramientas de IA debe considerarse como un complemento que requiere vigilancia epistemológica constante, y no como un sustituto del pensamiento crítico y del dominio de las técnicas de recuperación de información académica (Lim, 2025).

A tal efecto, podría utilizarse ChatGPT, Gemini o cualquier otro chat conversacional de uso general.

Ejemplo de prompt:

- ROL: Eres un investigador en educación y experto en búsqueda académica.
- CONTEXTO: Estoy buscando información para construir los antecedentes en investigación educativa.
- TAREA: Con base en los conceptos de esta tabla (pegar o copiar la tabla realizada en el tercer paso) proponme tres posibles ecuaciones para buscar antecedentes sobre este tema; utiliza, para ello, operadores booleanos AND,

NOT Y OR.

- **FORMATO:** Presenta las ecuaciones con una explicación de qué tipo de documentos voy a recuperar con cada ecuación.

4. Reconocimiento de las herramientas digitales de búsqueda más idónea

Una vez definidos los conceptos claves, términos relacionados y sinónimos, y conformadas la o las posibles ecuaciones de búsqueda, se debe proceder a decidir las plataformas donde se realizará la búsqueda de la información. Es necesario aclarar que es posible realizar esta búsqueda de dos maneras diferentes, las cuales no son excluyentes, sino que pueden realizarse de forma complementaria:

- a) mediante una búsqueda tradicional, a través de bases de datos, buscadores, metabuscadores, directorios, etc.;
- b) a través de herramientas de IAG especializadas en investigación, detalladas en el punto 5.

4.1. Diferentes tipos de herramientas para buscar información académica

Existen diferentes tipos de herramientas en acceso abierto¹⁸ y de pago para mejorar las búsquedas de información académica y científica. No sólo es posible utilizar Google Académico (<https://scholar.google.com/>), sino que se encuentran disponibles buscadores especializados, metabuscadores, bases de datos documentales, repositorios digitales, revistas electrónicas, entre otras (Alvarado, 2022; Codina, 2020).

Para la búsqueda de antecedentes en investigación educativa, es necesario utilizar herramientas que contengan información relacionada al área de conocimiento de las humanidades, las ciencias sociales, o mejor aún, sobre educación. No obstante, también puede ser de utilidad realizar búsquedas en bases de datos multidisciplinarias. A continuación, se ofrece un listado orientativo de plataformas y herramientas de búsqueda, divididas por tipología¹⁹:

a) Bases de datos:

¹⁸ Estos documentos se encuentran disponibles bajo la tipología de Licencias Creative Commons (<https://creativecommons.org.ar/>)

¹⁹ Es posible ampliar la información sobre estas herramientas en el [Glosario](#).

- CLASE (<https://clase.dgb.unam.mx/>)
- DIALNET (<https://dialnet.unirioja.es/>)
- ERIC (<https://eric.ed.gov/>)
- JSTOR: (<https://www.jstor.org/>)
- REDALYC (<https://www.redalyc.org/>)
- SCIELO (<https://scielo.org/es/>)

b) Buscadores:

- GOOGLE SCHOLAR (<https://scholar.google.com/>)
- OPEN ALEX (<https://openalex.org>)

c) Directorios de revistas científicas:

- DOAJ (<https://doaj.org/>)
- LATINDEX (<https://latindex.org/latindex/>)

d) Metabuscadores:

- DIMENSIONS (<https://www.dimensions.ai/>)
- SEMANTIC SCHOLAR (<https://www.semanticscholar.org>)

e) Repositorios especializados:

- ANSENUZA- Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (<https://ansenuza.unc.edu.ar/>)
- LA REFERENCIA (<https://www.lareferencia.info/>)
- RDU- Repositorio digital universitario. UNC (<https://rdu.unc.edu.ar/>)
- SISTEMA NACIONAL DE REPOSITORIOS DIGITALES (<https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/>)
- ZENODO (<https://zenodo.org/>)

Existe una cuestión muy importante a tener en cuenta sobre las herramientas mencionadas. Las bases de datos (como Scielo, Redalyc o ERIC) almacenan y organizan documentos científicos y permiten búsquedas avanzadas; su actualización depende de procesos editoriales, por lo que no siempre ofrecen información en tiempo real. Los buscadores académicos (como Google Scholar u OpenAlex) poseen una base propia y rastrean constantemente contenido en la web académica, actualizándose de



forma más frecuente. Los metabuscadores (como Dimensions o Semantic Scholar), en cambio, no cuentan con una base propia, sino que consultan múltiples fuentes externas en tiempo real al momento de la búsqueda, lo que brinda una visión más amplia y actualizada, pero con menor control sobre el origen de los documentos. Los directorios de revistas (como DOAJ o Latindex) no almacenan artículos, sino que listan publicaciones que cumplen con criterios editoriales; su actualización depende de la información proporcionada por cada una de las revistas indexadas en ellos. Por su parte, los repositorios digitales (como RDU-UNC o LA Referencia) alojan documentos académicos en acceso abierto producidos por instituciones públicas y privadas; su actualización varía según los procesos internos de carga de cada entidad o la frecuencia de “cosecha” de cada uno de ellos.

Además, cabe mencionar el fenómeno de la fragmentación de la información que se produjo con la llegada de internet, ya que un mismo documento puede estar disponible en varios repositorios, buscadores o bases a la vez, lo que requiere una lectura atenta para evitar duplicaciones, verificar versiones y asegurar una correcta citación. Estas diferencias hacen necesario combinar estrategias y fuentes para lograr búsquedas más completas, actualizadas y precisas (Lim, 2025; Codina, 2020).

4.2 Búsqueda tradicional

Para buscar información en cualquiera de estas fuentes, se recomienda previamente la lectura de las Preguntas Frecuentes de cada una de ellas. Esto es necesario porque no todas utilizan los mismos campos de búsqueda ni los mismos operadores. De manera tal, una ecuación puede ser útil en una de las bases y no arrojar resultados en otra.

Otro aspecto a tener en cuenta es que cada plataforma o base de datos debe ser consultada en el idioma de la base. Por ejemplo, si consultamos DOAJ, escribiremos nuestra ecuación en idioma inglés y luego podemos utilizar el filtro de idioma, si la base lo permite.

A continuación, con base en los términos de búsqueda definidos, se muestran ejemplos de búsqueda básica y avanzada:

4.2.1. Ejemplos de búsqueda

Búsqueda básica de documentos en DOAJ

En esta herramienta, se utilizan los conceptos relacionados en inglés, recuperados en el punto 2.3. Tercer paso: conceptos relacionados utilizando herramientas de IAG.

"literature review" AND "educational research"

Al ingresar a DOAJ, se tilda la opción “Articles” y, en el campo de búsqueda, se selecciona “All fields” (todos los campos) para realizar una búsqueda lo más amplia posible. En esa caja de búsqueda, se coloca la ecuación generada, como se muestra a continuación:



The screenshot shows the DOAJ (Directory of Open Access Journals) search interface. At the top, there is a navigation bar with the DOAJ logo and the text "OPEN GLOBAL TRUSTED". Below the navigation bar, there are three tabs: "SEARCH", "DOCUMENTATION", and "ABOUT". The "SEARCH" tab is selected. Below the tabs, there is a heading "Find open access journals & articles." and two radio buttons: "Journals" and "Articles". The "Articles" radio button is selected. Below the radio buttons, there is a search box containing the query "literature review" AND "Educational research". To the right of the search box, there is a dropdown menu set to "In all fields" and a yellow "SEARCH" button.

Figura 3. Búsqueda en [DOAJ](https://doaj.org). Fuente: elaboración propia con base en la captura de pantalla de la búsqueda realizada.

La búsqueda arroja 192 resultados²⁰. Para refinarla, podemos filtrar por tema Educación, por título de revista (en este caso no utilizado) y por año (2025) —como se muestra en la Figura 4—, con lo que se obtienen 21 artículos:

²⁰ A la fecha de redacción del presente artículo.



Figura 4. Filtros y resultados en DOAJ. Fuente: elaboración propia con base en la captura de pantalla de la búsqueda realizada.

Búsqueda avanzada de documentos en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD)

Se procede a buscar artículos con la ecuación:

“revisión de literatura” AND “investigación educativa”

Al ingresar en SNRD, se utiliza la opción BÚSQUEDA AVANZADA. Una vez allí, se pueden ir agregando más campos de búsqueda para cada término.



Figura 5. Búsqueda en [SNRD](#). Fuente: Elaboración propia con base en la captura de pantalla de la búsqueda realizada.

En este primer momento se recuperan 98 documentos. Luego, la plataforma permite utilizar los filtros de autor, tipo de documento, idioma, período de tiempo, institución, tipo de versión, entre otros.



Figura 6. Filtros por año (2020-2025) y tipo de documento (artículo) en SNRD. Fuente: elaboración propia en base a la captura de pantalla de la búsqueda realizada.

Se recuperan así 27 documentos. A partir de la lectura rápida del abstract o resumen de estos documentos, es posible recopilar aquellos que puedan servir para lectura posterior en profundidad.

4.3. Resultado de la búsqueda

Como resultado de la búsqueda, es posible que se obtenga lo que se denomina ruido — exceso de información— o silencio —pocos o nulos resultados—. En caso de ruido, se puede restringir la búsqueda utilizando los filtros de idioma, año, país, otras palabras claves, etc., o bien realizarla solo en el campo de búsqueda abstract o resumen. También es conveniente revisar y quitar de la ecuación los sinónimos. En caso de silencio, por el contrario, para ampliar la búsqueda es necesario agregar sinónimos mediante OR, quitar comillas o filtros si los hubiera, y ampliar los campos de búsqueda

al texto completo, es decir, a todo el documento.

5. Utilización de herramientas de IAG como apoyo para las búsquedas de antecedentes

Además de las herramientas de IAG de consulta general, existen herramientas que utilizan IAG y que son específicas para investigación. Algunos ejemplos de ellas son: (Lim, 2025)

- CONSENSUS (<https://consensus.app/>)
- ELICIT (<https://elicit.com/>)
- SISPACE (<https://scispace.com/>)
- Los modelos de lenguaje grande (LLM) que disponen de la herramienta Deep Research²¹

Es muy importante tener en cuenta que estas herramientas requieren de una curva de aprendizaje previa para utilizarlas correctamente y de manera efectiva y eficiente. Además, las funcionalidades varían entre las versiones gratuitas y de pago.

Advertencia: estas herramientas de IAG, si bien son específicas para investigación, es necesario recordar que devuelven la búsqueda resuelta, recuperan información de repositorios y bases de datos en acceso abierto. Es decir que han realizado la selección de las fuentes de consulta por el/la investigador/a, sin especificar el criterio utilizado. Es muy importante la revisión crítica de los resultados, evaluando perspectivas y sesgos.

Ejemplo de búsqueda utilizando Consensus

En esta plataforma en particular, es posible realizar la búsqueda de información mediante lenguaje coloquial y en cualquier idioma (procesamiento del lenguaje natural-PLN) sin necesidad de palabras claves, aunque utilizar una ecuación de búsqueda mejora los resultados que se obtienen.

En la caja del chat se coloca de forma coloquial:

estado del arte de la búsqueda de antecedentes en investigación educativa

²¹ Investigación profunda.

Los filtros disponibles antes de buscar son los siguientes: período de tiempo (últimos 5 años); si se desea que busque en acceso abierto, excluir de la búsqueda los preprints o versiones de los documentos antes de su publicación, o establecer un cuartil del ranking de revistas en particular.

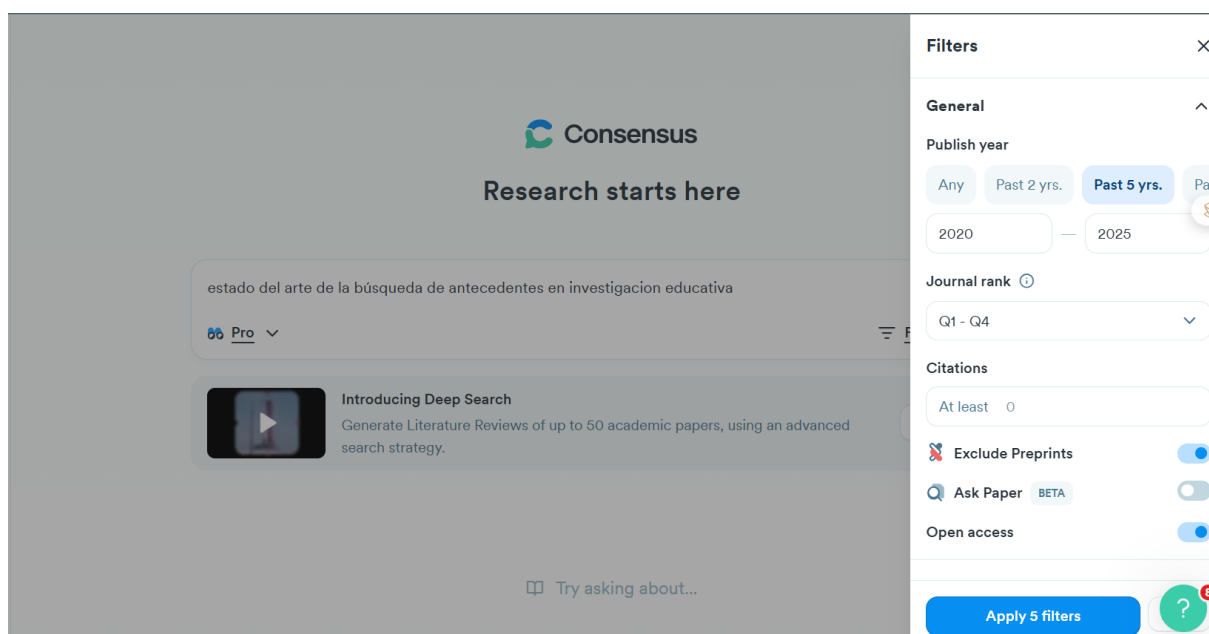


Figura 7. Búsqueda en [Consensus](#). Fuente: elaboración propia con base en la captura de pantalla de la búsqueda realizada.

Al aplicar cinco filtros —exclusión de preprint, documentos en acceso abierto, últimos 5 años, todos los cuartiles, campo de estudio Educación—, nos devuelve un párrafo con un análisis sintético del estado de la cuestión con base en los siete documentos que recupera y el enlace a cada uno de ellos. Además, en cada artículo, destaca el tipo de estudio, la cantidad de citas recibidas, la revista en la que fue publicado y la forma de citación en varios estilos diferentes. A continuación, se comparte un enlace a la [información recuperada](#).



Figura 8. Información recuperada de la consulta a Consensus. Fuente: elaboración propia con base en la captura de pantalla de la búsqueda realizada.

6. Sistematización de los resultados de las búsquedas

Una vez realizadas las búsquedas, es necesario registrar lo que se recupera, cómo se busca y dónde. Además, organizar la información encontrada es sumamente importante para poder analizarla, comparar resultados, etc. Para todos estos momentos existen diferentes técnicas y herramientas que pueden utilizarse:

1. Registrar qué se buscó, dónde y cómo (bases de datos, metabuscadores, herramientas de IAG utilizadas, palabras clave, filtros, fechas, etc.).
2. Organizar la información encontrada (por relevancia, por autor, por tipo de fuente, por enfoque teórico, por año, etc.).
3. Analizar y comparar los resultados obtenidos para identificar, por ejemplo, chat.
4. Y, finalmente, sintetizar los hallazgos de forma clara y ordenada para que puedan ser utilizados en la construcción de los antecedentes de la investigación con los criterios que consideremos que mejor reflejan nuestro trabajo.

Cierre

En este artículo entendemos la búsqueda de antecedentes como una práctica constitutiva de la investigación que posibilita el anclaje de la producción de conocimiento en una continuidad histórica y dialoga con los debates epistemológicos,



sociales y políticos del campo educativo. A fin de profundizar en sus características, hemos propuesto una secuencia didáctica detallada que incorpora herramientas digitales para aproximarnos al acervo de conocimiento y que requiere apropiaciones de un lenguaje específico. En esa línea, enfatizamos la necesidad de una mirada crítica de los procesos intervenidos con IA mediante la vigilancia epistemológica como una práctica constitutiva de la investigación que posibilita superar las tendencias disyuntivas y dicotómicas (Achilli, 2005) que suelen presentar los resultados de las búsquedas de información mediante IAG.

Desde la perspectiva planteada, cada instancia o ejercicio que compone la búsqueda de antecedentes no es un paso gradual dentro de una secuencia progresiva que garantice resultados, sino una práctica recursiva en la que debemos identificar sesgos. Lo proponemos como un deber ético-crítico porque desde la práctica de la investigación advertimos que el uso de herramientas de IA permite localizar las mismas fuentes de conocimiento que encontraríamos sin ecuaciones o prompts predefinidos, incluso, acorta la temporalidad y precisa la localización en modos irreproducibles por la actuación humana. Pero en la sistematización de los contenidos emergen las diferencias: la lógica de los algoritmos reúne y diferencia conocimientos de una manera binaria cronológica, mientras que las relaciones integradas e integrales que pretendemos requieren mantenernos en un enfoque epistemológico, implica una vigilancia de los detalles relativos a las clasificaciones que los resultados mediados por IA nos entregan (Crawford, 2022).

Visto desde la perspectiva planteada, un inicio de búsqueda de antecedentes no sigue una secuencia lineal, sino que requiere retroalimentaciones constantes con los objetivos de investigación que posibilitan niveles crecientes de sistematización y redefinición del conocimiento. Entonces, el proceso de búsqueda de investigaciones validadas no termina con la presentación del apartado formal que requieren los proyectos de investigación, muy por el contrario, constituye una herramienta de diálogo con el acervo, que no sólo nos permite actualizar esos diálogos iniciales, sino que además acompaña un proceso que muchas veces requiere retornos y profundizaciones particulares que permiten construir categorías emergentes, aún impensadas en el

proyecto o nuevas derivas.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Alvarado, L. (26 de abril de 2022). Mejores buscadores académicos de investigación para tus trabajos. *Del Istmo*. <https://www.udelistmo.edu/blogs/mejores-buscadores-academicos-de-investigacion-para-tus-trabajos>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1986). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Codina, L. (28 de octubre de 2017). Ecuaciones de búsqueda: qué son y cómo se utilizan en bases de datos académicas ·1: operadores booleanos. *Lluís Codina*. <https://www.lluiscodina.com/ecuaciones-de-busqueda-bases-datos-operadores-booleanos/>
- Codina, L. (29 de octubre de 2017b). Ecuaciones de búsqueda 2: operadores de búsqueda parametrizada. *Lluís Codina*. <https://www.lluiscodina.com/ecuaciones-de-busqueda-operadores-de-proximidad/>
- Codina, L. (31 de agosto de 2020). Estructura y funciones de las bases de datos académicas · 2: la búsqueda. *Lluís Codina*. <https://www.lluiscodina.com/bases-datos-academicas-busqueda/>
- Crabtree, M. (13 de marzo de 2024). ¿Qué es la ingeniería de prompts? Una guía detallada para 2024. *DataCamp*. <https://www.datacamp.com/blog/what-is-prompt-engineering-the-future-of-ai-communication>
- CRAI Biblioteca Campus de Mundet. (2020). *La estrategia de búsqueda de información*. [Presentación]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/149438/1/estrategia_cerca_esp_0220_20.pdf
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.

Lim, A. T. (2025, 30 de marzo). Testing AI Academic Search Engines (1). *Musings about Librarianship*.
<https://musingsaboutlibrarianship.blogspot.com/2025/03/testing-ai-academic-search-engines-1.html>

Representación gráfica de los operadores booleanos AND, NOT y OR. (s.f.). [dibujo].
Recuperado de <https://images.app.goo.gl/vEDpcVnSSG6RNMyQ8>

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del Marco Teórico*. CLACSO Campus Virtual.



RELATOS DE INVESTIGACIÓN

EL VERTIGINOSO VIAJE DE ESCRIBIR UNA TESINA: DUDAS, DECISIONES Y APRENDIZAJES

Agarraberes, María Paz
mpazagarraberes@gmail.com

El proceso de escribir una tesina se asemeja a un largo viaje en la ruta. Idas y vueltas, subidas y bajadas, momentos de disfrute y obstáculos en el camino. A continuación, intentaré dar cuenta de las decisiones tomadas durante el 2024 y el trayecto en el “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina”, reconociendo no sólo los momentos de mayor dificultad, sino también los aprendizajes que construí en el propio hacer.

Iniciar el viaje: la elección del tema

Este año arrancó con muchas preguntas sin respuestas: ¿cómo voy a hacer para trabajar sola si estoy acostumbrada a hacerlo con Ailén?, ¿lo podré lograr?, pero la más difícil, ¿sobre qué voy a trabajar en la tesina? Eso que parecía tan lejano en el 2020 cuando comenzó mi vida universitaria, estaba cada vez más cerca. La mayoría de las/os compañeras/os que habían cursado el taller anteriormente me decían que me convenía arrancar la cursada sabiendo cuál sería mi tema y yo no tenía ninguna idea. A su vez, no paraba de resonar la frase “te tenés que enamorar del tema”. Si algo tenía en claro era que me tenía que gustar o resultar atractivo, pero ¿enamorarme de él? Eso me parecía diez veces más difícil. También debía ser original y realizar un aporte al campo de conocimiento, ¿cómo voy a hacer eso si ni siquiera sé qué quiero investigar? (Nacuzzi, 2010). Sería un poco hipócrita de mi parte decir que estuve todo el receso pensándolo, pero se acercaba el inicio del ciclo y estas ideas hacían cada vez más ruido en mi cabeza. Cuando comencé a trabajar en el Consejo Departamental, me encontré con una docente que me generó mucha confianza y me guió a emprender este proceso. Muy temerosamente me acerqué a ella y me dijo: “agarrá una hoja en blanco y escribí qué te interesa y qué sabes de cada uno de esos temas”. Y así fue, recuerdo



estar sentada frente a la mesa del living de mi casa pensando qué era lo que me llamaba la atención. Si bien cuando empecé la carrera estaba muy segura de eso, a medida que fueron transcurriendo los años, mis intereses fueron cambiando (Nacuzzi, 2010). Había dos opciones: quedarme en lo cómodo o indagar en eso nuevo que se presentaba. Después de un largo proceso de escritura y revisión de la literatura, logré descubrir que quería explorar nuevos caminos y andar en rutas desconocidas que suponían un misterio y un desafío (Jelin, 2020).

En ese momento, comencé a pensar en las experiencias que viví durante mi trayectoria académica y los distintos espacios que aportaron a mi construcción subjetiva (Jelin, 2020). En ese gran recorte inicial, surgieron dos emergentes. El primero se relacionaba con el proceso de escribir una tesina y todas las decisiones que esto implica, que, si bien era muy reciente, ya había dejado huellas en mí. En el segundo, se encontraban aquellas preguntas que me resonaron en el 2023 durante las “Prácticas Profesionales Supervisadas” y que se relacionaban con experiencias de docentes en espacios de Asesoría Pedagógica. Decidida por esta última, comencé a indagar un poco más en aquel diario de campo que había escrito en ese tiempo y en las preguntas que me hacía cada vez que terminaba una visita al espacio. En ese ir y venir por cuadernos, fotocopias y documentos que dejé por escrito en mi computadora, encontré algo que me llamó la atención (Sirvent, 2018). Intrigada por ello, me acerqué a una referente del espacio, y quien hoy me acompaña en este proceso, para consultarle si ya se había estudiado en la universidad algo vinculado a las reflexiones de las/os docentes en relación con sus prácticas de enseñanza luego de su paso por el espacio de las asesorías. Sin embargo, y siendo sincera, ese fue todo el trabajo que realicé antes de empezar a cursar. Me asustaba el proceso y no quería adelantarme a hacer cosas que no sabía si iban a estar bien.

Transitar las distintas rutas: construir y reconstruir el problema

Un tiempo después, comenzaron las clases, y la pregunta acerca de qué queríamos investigar estuvo presente. A medida que transcurrían los días, también se expusieron las distintas actividades que debíamos completar en un *Excel* compartido.



Mi nombre estaba primero y, con ello, también mis reflexiones, preguntas de investigación y primeros objetivos. Qué vergüenza, mis compañeras/os iban a entrar y era lo primero que iban a ver, ¿y si estaba mal? Por eso, decidí escribir lo justo y necesario en ese espacio y esbozar nuevas ideas en un papel, creía que era más confidencial y que nadie podría juzgarme (Wright Mills, 1994). Con el paso de las clases, empecé la búsqueda bibliográfica de antecedentes, la cual me permitiría recortar y justificar conceptualmente el tema y, poco a poco, comencé a construir ese problema que tanto miedo me generaba (Achilli, 2005).

Así fue que empecé a trabajar sobre un documento en blanco, sobre mi mapa de ruta (Guiñazú, 2020). Sin embargo, las ideas no aparecían y me encontraba totalmente perdida. Conocía y estaba convencida del *qué*, pero no sabía cómo expresarlo en palabras. Recuerdo que en mi cabeza daba vueltas la idea de que no me podía pasar de las diez páginas, pero ¿cómo iba a hacer eso si ni siquiera podía escribir un renglón? (Wright Mills, 1994). Asustada, pero con la necesidad de avanzar, decidí poner los nombres de los apartados para que esa hoja dejara de perturbarme y, de a poco, comencé a escribir, aunque con más dudas que certezas. Como menciona Becker (2011), se trata de lanzarnos a intentarlo, de escribir lo que primero nos venga a la cabeza, a la máxima velocidad que nuestros dedos nos permitan, para descubrir qué es lo que nos gustaría decir. Y creo que eso fue algo que caracterizó todo este proceso. Animarse a escribir y borrar, a equivocarse y ser capaz de trabajar sobre ello.

En esta construcción del problema de investigación, también apareció la pregunta y los objetivos. Una vez más debía *recortar*, una palabra que resonó mucho durante este año. Bueno, sé que quiero investigar la participación de los/as docentes en la Asesoría Pedagógica para pensar sus prácticas de enseñanza, pero ¿cómo formulo eso?, ¿qué categorías tengo que utilizar para poder dar cuenta de ello?, ¿y qué más? Porque ese puede ser mi objetivo general, pero ¿los específicos? (Wainerman, 2020). Confiada acerca de lo que quería hacer, hice un primer esbozo y me acerqué a los distintos espacios de consulta, de mi directora y de las docentes del taller. A primera vista, todo resultaba bien y, a pesar de que debía ajustar algunas cosas, iba por buen camino.



Escribir el estado del arte también fue todo un desafío. Empezar a definir qué investigaciones iba a utilizar y cómo lo iba a estructurar, cambiar el chip que tenía instalado de años anteriores y comenzar a agrupar fueron unas de las decisiones más difíciles de este proceso. Recuerdo el comentario de una compañera que una vez me dijo “capaz tenés cincuenta textos en tres o cuatro párrafos.” ¿Cómo es posible eso? Otra vez volvía a mi cabeza la pregunta de si sería capaz de hacerlo. A su vez, debía definir mis referentes conceptuales y cómo y con quiénes iba a llevar adelante la investigación (Achilli, 2005). Si bien tenía que decidir qué iba a hacer, las ideas estaban lo suficientemente claras en mi cabeza y eso ayudó a que su escritura sea más amena.

Tiempo después llegó la primera exposición de los avances en la que debía contar a mis compañeras/os y docentes el trabajo que había estado realizando todo este tiempo y los cambios que este había sufrido. Los nervios y el miedo acerca del qué dirán estaban presentes. Las manos me temblaban y la voz se me cortaba. Incluso si me preguntan qué fue lo que hablamos en esa exposición, poco les podría contar, porque no recuerdo lo que dije, ni tampoco las sugerencias que me hicieron. Por suerte, una compañera tomó nota por mí, pero, entre todos esos escritos, aparecía “revisar objetivos” y eso me obligaba una vez más a dar vueltas sobre una producción que tanto tiempo me había llevado. Si es lo que yo quiero investigar, ¿por qué está mal? A pesar de que esto me generaba ansiedad, fue en esa instancia que entendí que los tropiezos no son definitivos (Carlino, 2003), sino que nos ayudan a construir nuestra tarea. En este sentido, empecé a darle forma a unos nuevos objetivos porque comprendía que, si las docentes me sugerían que los revisara, era porque algo no quedaba claro o porque, tal vez, estos daban lugar a nuevas investigaciones (Achilli, 2005). A su vez, comencé a indagar en otros espacios. La bibliografía ya no era suficiente, por lo que acudí a las consultas con las docentes y con mi directora. Algo de estos encuentros tenía que ayudarme a construir mi problema. Pero las preguntas fueron “¿y qué querés investigar?, ¿y cómo definís esto?, ¿definido así vas a poder preguntar por eso cuando hagas las entrevistas o cuando vayas a observar?” Me aterraba saber que se acercaba la primera entrega y yo no tenía claros mis objetivos y,



mucho menos, mi marco teórico.

Luego de algunos días de mucha frustración, enojo y ganas de abandonar, apareció un concepto que parecía iluminar el camino. Con él, realicé la primera entrega. ¿Se entenderá qué es lo que quiero investigar?, ¿me dirán algo de los objetivos? Ya no me importaba nada más que eso, pero por suerte las sugerencias y comentarios estuvieron dirigidos hacia otras cuestiones y eso me motivaba a seguir por ese camino. En ese mismo instante decidí encontrarme con mi directora, quien me ayudó a observar las distintas correcciones y me orientó a posibles maneras de seguir. Sabía que no iba a ser fácil, la ruta todavía era larga y el tiempo para recorrerla era corto. Pero ahí estaba, una vez más, lanzándome a escribir sobre un tema del que si bien había leído mucho, aún me quedaba por conocer. Debía preparar todo para la segunda entrega, que esta vez era diferente porque no solo me iban a leer las docentes sino también mis compañeras/os. Eso me generó mucha inseguridad, ¿quién revisará mi trabajo?, ¿entenderé sus comentarios?, ¿me dirá todo lo que piensa o se guardará algo porque, tal vez, no tenemos tanta confianza? Todas esas preguntas, sumadas a si esta versión estaría mejor que la anterior, no paraban de dar vueltas en mi cabeza.

Los días hasta que llegó esa nueva entrega se hicieron largos, pero una oportunidad se nos presentó para seguir trabajando, las *Jornadas Entre Tesis y Tesistas*. Aunque esta nueva instancia de presentación me generaba un poco de miedo porque las críticas me aterraban, animarme a intentarlo fue de mucha utilidad para mi proyecto. Pocos días después, nos reunimos para realizar la revisión entre pares. Mis temores y dudas se clarificaron cuando me encontré con un grupo formado por amigas y compañeras con quienes ya había trabajado anteriormente. Sus comentarios estaban presentes en todo el proyecto, no solo en cuestiones de escritura, sino también en cosas que debía modificar. A su vez, las sugerencias de las docentes estaban pensadas en la misma línea, en cosas que no había tenido en cuenta y que debería agregar. Sin embargo, apareció una de ellas que decía algo así como ¿qué diferencia hay entre el segundo y el tercer objetivo? En ese momento, aunque metafóricamente, se me paralizó el corazón. No podía creer que tenía que cambiar otra vez eso que tanto trabajo y frustración había conllevado.



Luego de una tercera instancia de evaluación, la cual solo se realizó entre pares, se presentó la segunda exposición de los avances. Realmente este fue, en definitiva, el momento más difícil para mí. Me aterraba pensar en el hecho de que podía quedarme en blanco y no saber cómo responder a una pregunta. ¿Y si me dicen algo de los objetivos?, ¿y si me dicen que tengo que seguir trabajando el estado del arte? Sé qué es lo que quiero, pero este proceso demanda no solo tiempo, sino también poner el cuerpo, y eso, a veces, se vuelve agotador. Sin embargo, cuando pasó mi turno, me relajé por completo. Ya no eran lágrimas de incertidumbre y angustia, sino sonrisas de felicidad y tranquilidad por haberlo logrado y por todo el trabajo que había realizado.

Luego de ello, decidí acercarme a una de las profesoras para hacerle consultas sobre estas cuestiones, pero específicamente sobre los objetivos. Conversando, logré darme cuenta de que estaba planteando lo mismo, aunque con diferentes conceptos.

¿Cómo no me había percatado antes? En mi cabeza respondían a lo que yo quería investigar, pero, al ponerlo en palabras, expresaban lo mismo. Después de pensar un rato, una de las compañeras que se encontraba en ese espacio me sugirió utilizar una categoría que ella usaba en su proyecto y que expresaba lo que yo quería investigar. Eso me dejó tranquila, porque, si bien debía leer y volver a trabajar sobre el marco teórico, al fin podía definir eso que verdaderamente me había movilizado desde un principio.

El camino había sido largo, pero todavía no terminaba, aún debía realizar y entregar la última versión del proyecto. Esta fue una mezcla de sensaciones. Por un lado, empezar a recorrer, prontamente, una nueva ruta: la escritura de la tesis. Por otro, esta entrega significaba cerrar el taller y, por ende, dejar de habitar la universidad de la manera en que estaba acostumbrada. Qué nostalgia, tal vez por eso estaba tan negada con el proyecto, porque sabía que iba a llegar este momento y, con él, el fin de la cursada. Sin embargo, haber transitado por la materia me incentivó y acompañó en el proceso de escritura y de decisión. A diferencia de lo que se dice acerca de la soledad en estos procesos (Carlino, 2003), me sentí muy acompañada. No voy a negar que trabajar sola fue difícil, pero las distintas instancias de corrección, las consultas,



las charlas en los pasillos y en espacios institucionalizados, como así también el apoyo de mis amigas/os y compañeras/os, me hicieron sentir segura y permitieron que este recorrido esté colmado de reflexiones y aprendizajes (Guiñazú, 2020).

¿El final del viaje?: el valor de la reflexión y la persistencia

Al mirar atrás y pensar en el recorrido que emprendí durante el “Taller V” y el proceso de escribir un proyecto de tesina, me doy cuenta de que no solo se trató de un desafío académico, sino también personal. Durante todo este año me enfrenté a miedos, inseguridades y dudas, pero también descubrí la importancia de la resiliencia en el trabajo que estaba llevando adelante. Me enseñó a confiar en mis ideas, a ser capaz de aceptar la incertidumbre y a ver cada error como parte de un camino que nunca es lineal, sino que es un proceso en espiral de constantes idas y vueltas (Sirvent, 2018).

Podría decir que este año se caracterizó como un largo viaje de introspección y crecimiento que aún no termina. Si bien el camino no siempre fue claro, cada paso que di fue hacia un nuevo aprendizaje en la investigación, en el problema y en mí misma. Por ello, me gustaría dejar plasmada una cita de Nacuzzi (2010) que define lo que significó el proceso de empezar a escribir una tesina:

Parece una tarea terrible este proceso de delimitar el problema de interés para una tesis, definir sus objetivos, cuidar que sea un tema novedoso y relevante y, además, encontrar al director adecuado. Pero todo esto es posible, a veces más o menos dificultosamente y, en el peor de los casos, de las situaciones más complicadas se aprende mucho sobre los vericuetos del quehacer académico y el avance del conocimiento y la investigación en el área de la ciencia en que nos toque desempeñarnos. (p. 26)

Ahora, debo seguir el viaje del proceso de investigación y la escritura de la tesina. Las preguntas no paran de sonar en mi cabeza: ¿cómo será la primera entrevista?

¿y la escritura? ¿y finalizar una etapa? Sé que en este camino se van a presentar nuevos desafíos y obstáculos, pero confío en que va a estar lleno de nuevas

reflexiones y aprendizajes (Sirvent, 2018).

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Guiñazú, M. C. (2020). Caminante hay camino: el proyecto de tesis como mapa de ruta. En Wainerman, C. (Ed.) *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*, (pp 55-98). Manantial.
- Jelin, E. [CPA UNLPam] (4 de marzo de 2020). *XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vuZJulBYMF8>
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad”. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I., Potaschenr, E. (Ed.) *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp 155-184). Tedesco.
- Wainerman, C. (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Manantial.
- Wright Mills, C. (1994). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

UNA TESIS OCUPA MUCHO ESPACIO

Aguinaga, Ailén

aiiliaguianga@gmail.com

Que una tesis “ocupa mucho espacio lo sabemos todas/os” o al menos quienes pasamos por el proceso de construir una.

Cuando empecé la carrera no conocía muy bien qué significaba “la tesis”. Al tiempo de intercambiar con compañeras/os y docentes, nos fuimos enterando que terminábamos de cursar a los 5 años, pero, después, quedaba la tesis, ¿qué es una tesis?, ¿es tesis o tesina? son preguntas que pasaban de vez en cuando por mi cabeza. No fue hasta el cuarto año de cursada que me animé a pensar “en tesista”, esto es, a pensar un tema de investigación. Me animé a hacerlo porque a principios de ese año compartimos un viaje con compañeras/os avanzadas/os de la carrera y todas/os nos contaban acerca de sus temas. Esto me generó ganas de saber qué voy a investigar o, al menos, de esbozar alguna idea, para que, cuando me pregunten sobre qué quiero hacer mi tesis, tenga alguna respuesta más o menos clara. Entonces, cuando apenas entendía la intencionalidad del “Taller Integrador IV²²”, mi cabeza ya estaba pensando en qué iba a ser el año próximo.

Así fue que agarré un cuaderno y comencé a esbozar mis primeros —se les podría decir— objetivos, temas de investigación o preguntas ¿Qué quiero hacer el año que viene?, esa pregunta irrumpía en mí cada dos por tres. “¿Vos ya sabes que vas a investigar?” consultaban con la mejor de las intenciones compañeras/os con las/os que compartíamos charlas de pasillo. De a poco, el cuaderno que había seleccionado ya empezaba a teñirse de azul, de conceptos o palabras que circulaban por mi cabeza y que, de alguna manera, son parte de mi actual problema de investigación: tecnología educativa; repensar las clases, lugar de los cuerpos en el aula, sentimientos, experiencias, poder ¿normativas?, permitido/prohibido, significaciones; aula como sistema social; pluralidad de pertenencias, docentes taxi, precarización docente,

²² Espacio curricular anual que se encuentra en el cuarto año del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, denominado “Taller Integrador IV: Práctica Profesional Supervisada.”

¿planificación situada?, crisis del nivel secundario, entre otras categorías que me interpelan (Sirvent, 2018).

Sin embargo, la elección del tema la realicé lejos de ese cuaderno y cerca de mi familia. Mi abuela quería estudiar en el nivel secundario, ya que para ella era una cuenta pendiente en su vida. Entonces, la acompañe a inscribirse a un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) de la ciudad de Tres Arroyos. Allá nos recibieron de manera muy afectuosa, pero mi abuela, en su nerviosismo y miedo por no poder, les manifestaba a las docentes todas las cosas que no haría o los miedos que tenía. Así fue que una de ellas le contestó “Tenés que tener la predisposición de un niño para aprender”. Esa intervención le dio inicio a lo que luego de un tiempo sería mi tema de investigación. ¿Cómo haría mi abuela, a los 73 años, para tener la predisposición de un/a niño/a? ¿Cómo hacen las/os docentes para enseñar en esas aulas con edades tan distintas y experiencias de vida tan heterogéneas? ¿Cómo enseñan las/os docentes en esa modalidad? ¿Con qué herramientas cuentan? (Jelin, 2020). Mientras me hacía todas esas preguntas, y pensando en el final que estaba preparando, realicé una primera revisión bibliográfica sobre la modalidad. Esta inmersión al campo me permitió llegar al “Taller Integrador V²³” con muchos interrogantes, pero con la certeza de que mi gran tema de investigación se relacionaba con la enseñanza en el nivel secundario con modalidad en Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (EPJA).

Al empezar con la cursada, comencé a entender de qué se trataba ese monstruo denominado tesis y comprendí los tiempos y las propuestas del taller. Iniciamos el año transitando un espacio curricular que, si bien tiene la intención de acompañar la construcción de nuestro proyecto de investigación, propone tiempos para construir, recortar y ajustar todo lo necesario de nuestro problema (Guiñazú, 2020). Esto trajo como consecuencia dejar de escribir sobre “el mundo y sus alrededores”, como lo hice en ese cuaderno, porque ahora, desde el nuevo espacio, había actividades concretas con las que avanzar. Teníamos que comenzar a delimitar lo que queríamos investigar, pero

²³ Espacio curricular anual que se encuentra en el quinto año del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, denominado “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina.”



el tiempo de inicio nos generaba ansiedad porque queríamos saber y resolver todo ya. Las docentes, como buenas mediadoras, lograron tranquilizarnos y acompañar estas sensaciones que transitamos. Dentro de las actividades preparatorias, nos propusieron un conversatorio con invitadas/os que hablaron sobre las demandas locales en investigación educativa. A esa clase no asistí, pero mis compañeras me comentaron que una docente habló de la modalidad de EPJA, entonces no dudé en escribirle para charlar.

En simultáneo comenzamos a cursar otras materias y, en una de ellas, me encontré con una investigación autoetnográfica de una de las docentes de la carrera que escribió sobre los saberes didácticos. Al leer lo que ella entendía por este concepto pensé: “eso es lo que quiero investigar”. Tomé el cuaderno que había seleccionado como diario de tesis y comencé a escribir: ¿cuáles son los saberes didácticos construido por docentes que transitan las escuelas con modalidad de jóvenes y adultos?, ¿cómo son los saberes didácticos construido por docentes que transitan las escuelas con modalidad de jóvenes y adultos? A pesar de estas preguntas iniciales, construir el problema no fue tarea sencilla. Para ello, comencé esbozando interrogantes generales, más vinculados a una posible entrevista que a una pregunta de investigación (Wright Mills, 1994). A partir de estas preguntas, redacté el primer objetivo: “comprender las experiencias de formación docente en la construcción de los saberes didácticos en la modalidad de jóvenes y adultos”.

Cuando nos propusieron la actividad 2, sabía que mi interés estaba mayormente dirigido a estos saberes; sin embargo, lo que escribía daba cuenta de otra cosa. Esto lo reconocí gracias a conversar e intercambiar con distintas/os docentes. Esas charlas me permitieron ver que mencionar la construcción como primer concepto en mis objetivos ponía el énfasis en la formación docente y que, por lo tanto, lo que quería conocer parecía ser principalmente esto. Entonces, ¿quería investigar sobre formación docente o sobre los saberes didácticos?, ¿desde qué anteojos teóricos quería indagar? (Wainerman, 2020) En ese momento, quizás no lo comprendía, pero debía tomar una decisión y realizar un recorte del tema. Así fue que comencé a formular el objetivo de investigación a partir del interés por las experiencias de formación en la construcción de



los saberes didácticos de las/os profesoras/es del nivel secundario con modalidad EPJA de la ciudad de Tres Arroyos. Me interesaba conocer cómo construyen las/os profesoras/es ese saber, ya que había investigado y, en la mayoría de las instituciones en las que se forman, no existe un espacio específico para enseñar sobre la EPJA (Wainerman, 2020). Si bien no estaba muy convencida de que la formación docente sería el campo sobre el que quería investigar, estaba contenta con los avances realizados porque tenía formulado un objetivo que me parecía que era interesante o, al menos, me había animado a escribir o intentar plasmar aquello que creía querer (Becker, 2011).

Luego de esto, no pude avanzar mucho, ya que había decidido cursar dos seminarios y una optativa con mucha carga horaria y material bibliográfico para leer, entonces no le dedicaba tanto tiempo al proyecto de tesis. A su vez, transitamos un año muy complejo a nivel político en el que el desfinanciamiento a las universidades nos convocaba a realizar actividades en defensa de nuestras casas de estudios, por lo que, poner el cuerpo hizo complejo el tránsito del año en general, pero, sin dudas, tuvo otras formas de aprendizajes (Carlino, 2003).

Otro de los momentos importantes en la construcción de mi proyecto fue la clase en la que nos hablaron acerca de la elección de directores (Nacuzzi, 2010). Allí compartí mi preocupación sobre lo conversado con otras/os docentes en relación con la elección de una directora que aborde la formación docente en su trabajo, porque había decidido que lo que a mí me interesaba era el campo de la didáctica. Así fue que, entre las opciones que me sugirieron como directoras/es, se encontraban docentes que se dedicaban a investigar sobre didáctica o la modalidad elegida.

Con la decisión tomada sobre quién podría acompañarme, fui a su horario de consulta y compartí lo hasta aquí desarrollado. En esa reunión, hablamos de autoras/es y textos sobre los que tendría que profundizar, y me fui con nuevas dimensiones de análisis, entre las que se encontraban prácticas de enseñanza, concepción de las/os estudiantes y cómo abordan los saberes previos. A su vez, esboqué nuevamente el objetivo general —comprender los saberes didácticos que construyen las/os profesoras/es del nivel secundario de la modalidad de EPJA— y la pregunta de investigación —¿qué saberes didácticos construyen las/os profesoras/es del nivel



secundario de la modalidad de EPJA?—. En esta reformulación del problema, ya no aparecía la ciudad de Tres Arroyos. Esa fue una decisión que tomé en relación a la viabilidad del trabajo, ya que actualmente resido en Bahía Blanca y para justificar la relevancia de investigar allí debía conocer las dinámicas de los CENS de la ciudad y realizar contactos iniciales con estos, un acceso que la distancia dificultaba. A su vez, este contacto con mi directora me ayudó a esclarecer la redacción de mi objetivo general al poner el foco en la investigación que quería realizar en relación con los saberes didácticos y ya no sobre la formación docente, que podría constituir otro tema de investigación (Achilli, 2005).

El tema y el problema construidos me encantan, pero, más de una vez, me pregunté ¿por qué esta modalidad?, ¿por qué indagar algo sobre lo que conozco tan poco y que tiene entramados tan complejos de comprender? Sin embargo, como dice Jelin (2020), sin misterio no hay ninguna investigación ni compromiso. En este sentido, adentrarme en la modalidad era develar, para mí, misterios respecto a su forma de organización, sus nudos problemáticos, las/os sujetos que asisten y demás aspectos que la constituyen. Pero, por sobre todo esto, conocer la modalidad es conocer el espacio que transita mi abuela y que le genera tantas emociones. Al profundizar sobre la EPJA entendí que es un campo sobre el que se está investigando recientemente, razón por la que construir el estado del arte no fue tarea sencilla. Asimismo, había mucha información sobre algo desconocido que debía sintetizar y organizar (Wainerman, 2020). A su vez, debía reconocer sus referentes teóricos, ¿quiénes escriben sobre la modalidad? Antes de iniciar la cursada del taller solo conocía una autora. Luego de una amplia revisión bibliográfica y la lectura reiterada de distintos textos, conocí a varias/os autoras/es más. Si bien el taller había planteado actividades en relación con la construcción del estado del arte, no las realicé hasta días antes de la entrega final ya que, como mencioné, la gestión de los tiempos de la vida universitaria fue un aspecto complejo de manejar en ese primer cuatrimestre del año 2024 (Carlino, 2023).

Algo similar ocurrió con el marco teórico, aunque este avanzaba de manera progresiva porque, para esbozar los objetivos específicos, debía construir esas definiciones sobre los saberes didácticos y así pensar el resto de las categorías de



análisis. Las grandes modificaciones de los objetivos específicos, el marco teórico y el estado del arte fueron parte del inicio del segundo cuatrimestre y de las segundas y terceras versiones del proyecto (Achilli, 2005).

Esta segunda mitad del año, si bien nos encontró, nuevamente, poniendo el cuerpo en las calles en defensa de la educación pública y el sistema científico, en lo académico y lo personal, tenía menos espacios de los que ser parte. Por esto, pude dedicarle más tiempo a profundizar esos primeros avances del proyecto de investigación y me fui encariñando con la construcción lograda. Sin embargo, este último aspecto fue más complejo. Terminé el primer cuatrimestre con cinco días de mucha producción en relación con el proyecto y arranqué el segundo cuatrimestre sin querer leerlo. Me costó pensarme nuevamente en ese lugar, estaba negada, necesitaba más tiempo, más distancia (Carlino, 2003). ¿Qué más esperan que hagamos?, ¿qué es eso que no se entiende de lo que escribí?, ¿otra vez debía cambiar la estructura de mi estado del arte?, ¿cuándo va a estar bien?

¡Los tesisistas están sueltos!

En clases, siempre manifestaba esta sensación de no querer, de no poder profundizar sobre lo escrito en esa primera versión del proyecto. Sin embargo, actividad tras actividad, entrega tras entrega, esta percepción se fue modificando. Si el taller no hubiese funcionado como un mediador en la construcción del proyecto de tesis, quizás seguiría sin mirar esa primera versión. Si la propuesta de coevaluación no hubiese existido, quizás aún no podría amigarme con la idea de escribir una tesis. Mirar otros proyectos, interiorizarnos con otros temas, me ayudó a comprender qué podría mejorar y qué de mi proyecto podría contribuir al de mis compañeras (Guiñazú, 2020). La elección del grupo de lectura la hicimos por afinidad, pero, de alguna manera, trabajamos conceptos que se relacionaban y que retroalimentaron nuestros trabajos. Sin dudas, eso fue lo más interesante de la actividad. A su vez, encontrarnos en el lugar de quienes nos habían hecho las primeras devoluciones me hizo empatizar con las docentes y aportó a la comprensión de que las sugerencias siempre se hacen desde un lugar constructivo. Quizás, si había que modificar el estado del arte nuevamente, era para



entender la producción sobre el campo; si nos pedían ampliar la justificación, era para comprender la construcción del problema.

Una vez que destrabé esa sensación negativa, avancé, investigué y me volví a enamorar de lo que estaba haciendo o al menos del proceso. Sentarme a leer sobre la modalidad o a reconstruir las definiciones o la justificación ya no me costaba, disfrutaba de seguir conociendo esa modalidad y leer la producción final del proyecto y notar que todo tenía más sentido a partir de los ajustes sugeridos. Construir un proyecto de investigación no es fácil, implica horas de lecturas y comprensión, de producción y relecturas. “¡Qué suerte que no estoy sola!” pensaba. Las decisiones fueron mías, pero las logré a partir de reflexiones colectivas y aportes de compañeras/os que están escribiendo sus tesis, egresadas/os, docentes, familiares, en fin, todas las personas con las que compartí y comparto mi tránsito por la Universidad Nacional del Sur (Guiñazú, 2020).

Mirar mi proyecto con otra perspectiva me permitió estar abierta a estas sugerencias. Fue valioso encontrarnos en las jornadas de *Entre tesis y tesistas* para consultar las dudas que nos surgieron al leer los resúmenes de los proyectos de otras/os o para que una docente que quizás no pensé en consultar me hiciera sugerencias. Allí terminé de comprender uno de los comentarios iniciales de la cátedra: mi tercer objetivo era muy ambicioso y debía profundizar en la definición de *saber* (Achilli, 2005). Sin embargo, a mí me seguía interesando la intencionalidad de ese objetivo, es decir, quiero analizar la manera en la que las docentes realizan sus *construcciones metodológicas*, concepto que no había contemplado hasta una consulta con las profesoras del taller. En general, no asistí demasiado a este espacio, quizás hubiese sido enriquecedor para mi proceso.

Compartir el año con compañeras/os que se encontraban escribiendo el proyecto y escuchar a quienes avanzaban con sus tesis, a graduadas/os y a profesoras/es fue constructivo y emocionante porque entendí que este camino sinuoso no se transita sola/o. Seguramente, todas/os tuvimos, en algún momento, dudas y la necesidad de encontrarle un sentido a lo que estamos haciendo —realizar investigación educativa—. A pesar de las certezas que fui construyendo en el camino, muchas veces me pregunté:

¿para qué o por qué seguir en este contexto?, ¿de dónde sacamos energía cuando ni siquiera sabemos si nuestra universidad seguirá siendo la misma?, ¿qué es lo importante hoy sobre el saber didáctico de las/os docentes de la EPJA? Quizás, el mayor acto de rebeldía, en este intento de parodia del cuento tradicional *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann (1975), es seguir investigando, seguir produciendo, en nuestras casas de estudio, conocimiento científico, ese mismo que hoy, desde el Estado, se busca desfinanciar. A su vez, detrás de este tema de investigación, está la ilusión de continuar defendiendo la educación pública, gratuita y de calidad para todas/os, independientemente de nuestro origen social y de nuestra edad. Estudiarla es darle voz a una modalidad que el Estado, por mucho tiempo, la consideró como subsidiaria.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bornemann, E. (1975). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Ediciones Santillana S.A.
- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Guiñazú, M. C. (2020). Caminante hay camino: el proyecto de tesis como mapa de ruta. En C. Wainerman (Ed.), *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*, (pp. 55-98). Manantial.
- Jelin, E. [CPA UNLPam] (4 de marzo de 2020). *XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vuZJulBYMF8>
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani, E.



Potaschenr (Eds.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*, (pp. 155-184). Tedesco.

Wainerman, C. (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Manantial.

Wright Mills, C. (1994). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

RECORRIDO INVESTIGATIVO Y LA APROPIACIÓN DEL TEMA: UN DIÁLOGO ENTRE MI PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y EL VÍNCULO CON LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE PERSONAS TRANS

Banegas Villegas, Luciano Lucas Exequiel

lucasbanegas.uni@gmail.com

El camino para la construcción del tema de investigación para mi tesina comienza en el año 2021, cuando me encontraba cursando el segundo año de la carrera. En ese momento, ya tenía en claro que quería realizar mi tesina abordando la inclusión educativa desde la perspectiva de género, es decir, la escolarización de personas de sexualidades diversas. Este tema lo pensaba anclado dentro del nivel primario o inicial, con la idea de incluir también infancias trans. Una de las motivaciones que guió mi elección fue —además de mi propia experiencia como persona de la comunidad LGBT+, lo que me despertó un interés personal sobre el tema— haber visto la película argentina *Yo nena, yo princesa* del año 2021. En esta se aborda la vida de una infancia que se autopercibe como una niña, siendo biológicamente un niño, y se refleja todo lo que sucede en su vida cotidiana y, por ende, en la escuela.

Antes del inicio de la cursada de “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina”, lo primero que hice fue comenzar a buscar material bibliográfico, tanto textos de las materias que ya había cursado durante la carrera como tesinas de compañeras de la licenciatura que abordaron la Educación Sexual Integral (ESI). Luego armé un documento que sería mi diario de investigación, en el que fui plasmando diferentes ideas que me interesaba abordar en mi tesina. Un puntapié inicial fue la siguiente idea: *Experiencias de las identidades trans respecto al acceso y permanencia en la educación formal*. Wright Mills (1961) lo plantea como “llevad un diario” en el cual se entrecruza la experiencia de vida como investigadores y nuestro trabajo intelectual. Este documento me sirvió como repositorio de enlaces a material audiovisual, links de textos web, frases que, en lo personal, me resultaron muy interesantes, e incluso fui dejando algunas oraciones o párrafos que había recortado de



mi proyecto por si en algún momento necesitaba retomarlo.

Algunos de los interrogantes que me planteaba eran los siguientes: ¿cómo es el acceso a la educación de las identidades trans?, ¿qué sucede dentro del aula con ellxs?, ¿qué sentimientos experimentan con el entorno dentro del aula? A su vez, también lo había pensado en términos de la formación docente. ¿Cuentan con herramientas pedagógicas para afrontar estos casos?, ¿existe un ámbito formativo sobre la educación e inclusión de las identidades trans o de diversidades sexuales?

Al comenzar a cursar el “Taller Integrador V”, terminé por definir como tema de investigación las experiencias escolares de personas trans en relación con su transición de género en su paso por el nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca. En el marco de la materia, un recurso que me sirvió en esa elección fue la construcción del cuadro de actividades (1, 2, 4 y 7), en el que, en principio, nos invitaba a pensar y contextualizar el problema de investigación. Me fue de gran utilidad pensar y repensar en aquellos campos disciplinares, las temáticas y lxs autorxs que me generaban interés, y puntualmente preguntarme a mí mismo sobre ello y sobre qué sabía del tema y qué cosas no sabía de lo que quería investigar. En esta línea, Achilli (2005) plantea un proceso en el pasaje del tema al problema y solicita que se abran todas las preguntas que el tema sugiere, lo que posibilita realmente comenzar a trabajar en el proceso de investigación. En este sentido, Sirvent (2018) afirma que es necesario

traspasar con una pregunta la apariencia de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de por qué las cosas son como son y no de otra manera, y por tanto pueden ser de otra manera. (p. 164)

Este componente del estudio es muy importante, ya que especifica lo que quiero saber. En este caso, la pregunta es ¿cómo son las experiencias escolares de personas trans en relación con su proceso de transición de género en su paso por el nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca? La formulación de los objetivos de investigación no me resultó una tarea demasiado compleja. En principio tenía claro que el objetivo principal tendría que ver con comprender las experiencias de personas trans,



mientras que para los objetivos específicos había redactado algunas ideas que se salían del tema de investigación y que me ponían en una posición en la que tendría que elegir qué dirección tomar. Lo que me orientó mejor acerca de cómo relacionar los objetivos específicos fue entender y seleccionar, junto a mi directora de tesina, las dimensiones de la experiencia escolar. Es así que opté por utilizar el acompañamiento institucional y la convivencia escolar. Pero, de todos modos, sentía que me faltaba algo más para analizar; fue así que, en conversaciones con una docente de la carrera, construí un nuevo objetivo orientado al rol que ocupan las familias en el proceso de transición de género desde la perspectiva de las personas trans. Si bien esta docente no es quien dirige mi proyecto, me remitió a lo planteado por Wainerman (2001): “se hace investigación junto a un “maestro/a”, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de investigación dirigido por el “maestro/a”. Esto es así, porque hay “algo” no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigador” (p. 7). El acompañamiento tanto de docentes del “Taller Integrador V” como de mis directoras de tesina y de docentes a quienes recurrí por su experiencia en la investigación me resultó sumamente enriquecedor en mi proceso de investigación.

La construcción del tema de investigación tuvo dos aspectos muy importantes para mí, por un lado, la motivación personal y, por otro, la justificación del anclaje en lo educativo. Primeramente, poder problematizar aquello que quería estudiar implicó detectar cuál es el problema en concreto y si ello es solo desde mi percepción o si realmente es un problema dentro del ámbito educativo. Sirvent (2018) plantea que problematizar la realidad es mirarla críticamente para “desnaturalizar” lo que aparece como “natural”, en este sentido, implica entender como un problema las desigualdades, la violencia escolar y la exclusión de personas trans del sistema educativo. La investigación es un proceso contextualizado, ya que, además de que la tesina proporcione satisfacción intelectual, es necesario que “el tema ‘corresponda a los intereses’ del estudiante; es decir, que esté relacionado con sus lecturas, su mundo político, cultural y religioso, es decir ‘su experiencia general’” (Nacuzzi, 2010, p. 21). Particularmente siento que, más allá de una motivación personal, este estudio ayuda a poner en agenda pública sus realidades y a reconocer sus derechos y necesidades. La



justificación del anclaje educativo fue trabajada a lo largo de varios encuentros con mi directora de tesina, quien me mencionaba reiteradamente que pensara a la escuela como “constructora de subjetividades”. Esto me permitió encontrar, en las relecturas de las investigaciones que utilicé como antecedentes, una justificación que me ayudara a terminar de cerrar el apartado introductorio para mi proyecto.

Personalmente, siento que hubo un proceso muy grande en la construcción de un vínculo cercano con el tema de investigación. A pesar de ser integrante de la comunidad LGBT+, las vivencias de personas trans no eran cercanas a mi realidad, ya que no conocía demasiadas identidades transgénero en mi localidad, y, al llegar a la ciudad de Bahía Blanca, me encontré con un sistema menos inclusivo de lo que yo pensaba. Desde mis vínculos más cercanos, hubo dos personas que me orientaron muchísimo en la elección del tema: por un lado, mi pareja, quien se ha interesado mucho en la literatura, las producciones audiovisuales y entrevistas a personas trans, y ha realizado aportes muy significativos en mi interiorización para con el tema; por otro lado, una compañera de cursado representó para mí un espacio de encuentro, ya que ella traía información importante por su trabajo con la comunidad travesti-trans. Al tener temas de investigación similares, me sirvió mucho como medio de orientación para mi escritura; en muchas ocasiones, me brindó aportes y sugerencias para realizar correcciones acordes al campo en el cual me encuentro investigando. Evidentemente, el proceso de elaboración de la tesina no es en solitario; el vínculo con lxs compañerxs es de gran importancia. Desde una dimensión académica y emocional, el acompañamiento entre pares se vuelve un apoyo que se presenta en este proceso.

El siguiente paso en este proceso fue la elaboración del apartado de antecedentes al que Achilli (2005) plantea como un componente que permite “dar cuenta de lo que ya se sabe sobre determinado campo problemático. En tal sentido, posibilita identificar los referentes teóricos que han guiado a las investigaciones anteriores; las perspectivas metodológicas utilizadas como, así también, ubicar los vacíos de conocimientos” (p. 52). En mi proyecto, al principio no sabía desde dónde comenzar a abordar las investigaciones, por lo que recurrí a las consultas con docentes de la cátedra, quienes me recomendaron realizar una búsqueda más general, desde las publicaciones que



abordaran las diversidades sexuales. Esto me permitió establecer las siguientes líneas de abordaje: la política, el ámbito de la salud, desde la perspectiva de derechos y de la sexología; y, en cuanto al ámbito escolar, desde la formación docente y las experiencias educativas de personas trans. En el buceo bibliográfico, respecto de la última perspectiva mencionada, identifiqué una producción académica escasa en nuestro país, lo que me llevó a analizar investigaciones de otros países como Venezuela, Paraguay y Uruguay. El párrafo que había construido en ese momento lo quité del escrito luego de la entrega de la segunda versión del proyecto por recomendación de la cátedra, ya que, en principio, había aclarado que la búsqueda era sobre estudios realizados en Argentina. Mi decisión en este caso fue tomar como referencia la tesis doctoral de Jesica Baez (2013), quien esboza los tres tipos de desigualdades que marcan el acceso y la permanencia en las instituciones educativas, las formas de estar y aprender en la escuela y sobre la jerarquía de la ciudadanía trans; todas ellas marcadas por la violencia, la invisibilización y el hostigamiento (Baez, 2013). Esto me ayudó a entender qué sucede con las personas trans dentro de las instituciones educativas y a realizar algunos ajustes en la metodología que emplearía en el estudio.

En cuanto al marco conceptual, tuve varias idas y vueltas con cada uno de los conceptos que abordo en el proyecto (experiencia escolar, personas trans, proceso de transición de género, acompañamiento institucional y convivencia escolar). Respecto de la definición de experiencia escolar, una de las observaciones desde el taller, a partir de la cita de Dubet y Martuccelli (2000) — “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (p. 79)—, fue que debía ampliar qué comprendía a aquellas lógicas de acción. Para ello, me recomendaron la lectura de Weiss (2000), quien también recupera a Dubet y Martuccelli (1998) y menciona algunas lógicas de acción como la socialización, la integración y las estrategias que los sujetos ponen en juego.

En cuanto a personas trans, me encontré con diferentes definiciones en distintos estudios, por lo cual la decisión rondó en la conceptualización del estudio de INDEC del año 2012 en el que se plantea a la población trans comprendida por personas que se reconocen como travestis, transexuales, transgéneros, feminidades o masculinidades



trans. El término *trans* engloba a todas aquellas personas que no presentan una correspondencia entre sexo y género—transexuales, travestis y transgéneros—, personas que han elegido una identidad o expresión de género diferente a la atribuida al nacer.

Creo que uno de los inconvenientes estuvo en encontrar la definición de proceso de transición de género. Me resultó complejo encontrar en los estudios una definición concreta que diera cuenta de qué significa y qué comprende realizar una transición de género. Durante el primer cuatrimestre, cuando me encontraba realizando la primera versión del proyecto, también estaba cursando como materia optativa el “Taller de Educación Sexual”, por lo cual recurrí a consultarle a la docente sobre esta duda. En ese momento, me compartió bibliografía muy útil, entre la cual se encontraba la definición de la Planned Parenthood Federation of America (2024), en la que se plantea que el *proceso de transición de género* consiste en los cambios que realiza una persona para poder vivir de acuerdo con su identidad de género. Aunque esa conceptualización era muy acertada, cuando realicé la primera entrevista como prueba piloto, pude comprender aún mejor qué implica ese proceso. La persona entrevistada en ese momento me comentó que serían cuatro tipos de transiciones: legal (contar con un DNI acorde a tu identidad de género), física (realizar cambios estéticos), social (contarle al círculo cercano familiar y de amistades) y mental (aceptar el proceso de cambio).

Por último, se presentaron algunas dificultades en el marco teórico a la hora de definir la convivencia escolar debido a que, en principio, había tomado una conceptualización escasa y necesitaba una mayor descripción. Al ser la convivencia escolar una forma de vivir junto a otrxs en la escuela, necesariamente se entrecruzan las emociones y la afectividad. Esto me remitió a Kaplan (2018), quien, justamente, plantea educar las emociones para transitar las aulas, lo que me ayudó a completar y a entender la definición que decidí esbozar.

Una de las actividades que más me agradó fue realizar el diseño acerca de cómo me imaginaba la construcción del marco conceptual. En este caso, para la última exposición oral del proyecto durante el transcurso de la materia, realicé una presentación en la aplicación Canva (ver anexo), donde se refleja de qué manera se interpreta mi propia construcción teórica del marco conceptual. Si bien es una actividad



de exposición oral y quizás luego no aparezca en la escritura de la tesina, me resultó atractivo el diseño y a su vez se pusieron en juego algunas decisiones acerca de cómo representarlo.

Dentro del último apartado del proyecto, las decisiones metodológicas fueron las que hasta en la última entrega estuvieron en modificación. El proyecto parte de un enfoque cualitativo desde un paradigma interpretativo; en él se utilizan herramientas del método biográfico, que me llevó cierto tiempo poder entender y justificar. Una de las sugerencias que más me ayudó fue ver el material audiovisual que se construye desde Entre Tesis y Tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación, en el cual, en una de sus entrevistas, participó el investigador Luis Porta, quien, además de realizar aportes teóricos, explica con detalle en el video qué implica este método. Esto me encaminó en la justificación de mi elección del método biográfico, el cual aporta no solo profundidad en la indagación de mi tema de investigación, sino también una mejor y más enriquecedora interpretación de la historia de vida de mi muestra.

Como instrumentos de recolección de datos me propuse utilizar, en principio, entrevistas en profundidad, que me permitirán acceder a las experiencias de vida de las personas trans y a aquellos datos sensibles de sus vivencias. Como complemento, junto con mi codirectora de tesina, decidimos incluir la construcción de un portafolios de “Archivos Afectivos”, a partir de la técnica de “Archivo de sentimientos” que toma Blanco (2024) de Cvetkovich (2018). Esta herramienta permite analizar tanto lo que se expresa de manera explícita como las omisiones, el lenguaje formal y las prácticas repetitivas. Es así que, al documentar lo silenciado o marginado de la cultura oficial, se ofrece una mayor atención a la dimensión social de los afectos, lo que permite integrar múltiples tipos de datos —narrativas, escritos personales, fotografías— y establecer conexiones entre lo emocional, lo corporal y lo discursivo (Blanco, 2024). Por último, dentro de este apartado debíamos presentar cómo decodificaríamos los datos obtenidos, lo que me hizo tener que rememorar algunas cuestiones abordadas en las materias de “Investigación Educativa I y II”. Podría decir que esta parte del proyecto es la que menos convencido me dejó, ya que no estaba del todo seguro si estaba correctamente construida.

Reflexiones finales

El proceso de investigación dentro del “Taller Integrador V” contó con instancias y actividades que siento que fueron de gran importancia en mi toma de decisiones. Por un lado, las tres instancias de presentación oral —dos de ellas como actividades de cátedra (actividad 9 y las presentaciones finales) y las exposiciones en las II Jornadas Institucionales de Ciencias de la Educación “Entre Tesis y Tesistas”— me brindaron aportes muy significativos. En la primera presentación (actividad 9) hubo sugerencias en cuanto a no abordar “trayectorias académicas” sino más bien “experiencias escolares”, lo que significaba profundizar en la perspectiva de las personas trans; a su vez, se sumaron sugerencias respecto de los objetivos específicos y en cuanto a la utilización de las biografías-narrativas que tenía pensada en ese momento. En cuanto a la presentación en Entre Tesis y Tesistas, personalmente destaco la posibilidad de contar con los comentarios de diferentes docentes, lo cual me permitió contar con la perspectiva de quienes no tenían conocimiento sobre cómo estaba construyendo mi proyecto. A su vez, escuchar a mis compañerxs también me ayudó a rescatar algunas cuestiones que quizás no había tenido en cuenta hasta el momento. Por último, la presentación final de mi proyecto de manera oral me brindó cierta seguridad en cuanto a todo el trabajo que venía realizando durante el año. Los comentarios desde la cátedra y los aportes de lxs demás presentes me resultaron muy satisfactorios y me permitieron realizar una reflexión como investigador.

Por otro lado, las actividades de pares propuestas en el “Taller Integrador V” — las revisiones de los objetivos, de la pregunta de investigación— y, posteriormente, el trabajo en los grupos de lecturas cruzadas me sirvieron para contar con la mirada de alguien más, ajeno a la construcción del proyecto (la mía como tesista, la de mis directoras y la de la cátedra que realizaba las correcciones y sugerencias constantemente).

El proceso de investigación en su conjunto estuvo marcado, por una parte, por el acompañamiento de docentes, tanto los de la cátedra como mis directoras de tesina y aquellos docentes con quienes he construido una afinidad. El acompañamiento docente se realiza desde la práctica en la cual se promueve una profundización teórica que

explica cómo se elabora cada componente y, a su vez, subraya la retroalimentación constante entre estos, lo que fortalece una ida y vuelta permanente y agiliza la delimitación del problema (Spagnolo, Molina y Montero, 2021). En mi caso, como comenté anteriormente, el aporte de la docente de “Investigación Educativa” me sirvió para ajustar los objetivos de investigación y el problema en cuestión. Por otra parte, valoro mucho también el acompañamiento de mis pares en todo el proceso de investigación, no solo desde lo académico, sino también, en algunos casos, por ser pilares emocionales y de contención en todo este proceso. El “Taller Integrador V” se ubica en el último año de la carrera y, en sí, es la materia que acompaña nuestros últimos pasos de nuestro recorrido universitario.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde libros.
- Baez, J., (2013). *La experiencia educativa trans: los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria*. [Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/3178>
- Blanco, R. (2024). Archivos afectivos. Una estrategia metodológica para estudiar las discursividades disidentes. *Descentrada*, 8 (1), e219. <https://doi.org/10.24215/25457284e219>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Losada.
- INDEC. (2012). *Primera Encuesta Sobre Población Trans 2012: Travestis, Transexuales, Transgéneros y Hombres Trans*. Informe técnico de la Prueba Piloto Municipio de La Matanza, https://www.indec.gob.ar/micro_sitios/WebEncuestaTrans/pp_encuesta_trans_se t2012.pdf
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, (9), 117-128.
- Ley 26.743 de 2012. Establécese el derecho a la identidad de género de las personas. 9

- de mayo de 2012.
- Nacuzzi, L. R. (2010). Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura. Editorial de la FFyL-UBA.
- Palazzo, F. (Director) (2021). *Yo nena, yo princesa* [Película]. Grupo Octubre; Arco Libre; Universidad Nacional de La Matanza; Tronera Producciones.
- Planned Parenthood Federation of America, [PPFA], (s.f.). Re: *¿Qué debo saber sobre el proceso de transición de género?*
<https://www.plannedparenthood.org/es/temas-de-salud/identidad-de-genero/trans-e-identidades-de-genero-no-conforme/que-debo-saber-sobre-la-transicion>
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suárez, J. I Piovani, E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*, (pp. 155-184). Editorial Teseo.
- Spagnolo, S., Molina, E., y Montero, L. En D. Palmucci (Coord.) (2021). Construcción de un problema de investigación en Ciencias de la Educación: el rol del acompañamiento docente. *VIII Jornadas de Investigación en Humanidades: las Humanidades en el siglo XXI. Debates emergentes y luchas irrenunciables* (pp.463-473). Ediuns.
- Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación*, (pp. 4-16). Ediciones Lumiere.
- Weiss, E. (2000). [Reseña de *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* por F. Dubet y D. Martuccell]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 355-370.
- Wright Mills, Ch. (1961). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

LA PUESTA EN ACTO DE LA INVESTIGACIÓN: DE LA IDEA AL PROBLEMA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DIGITALES EN BAHÍA HUB

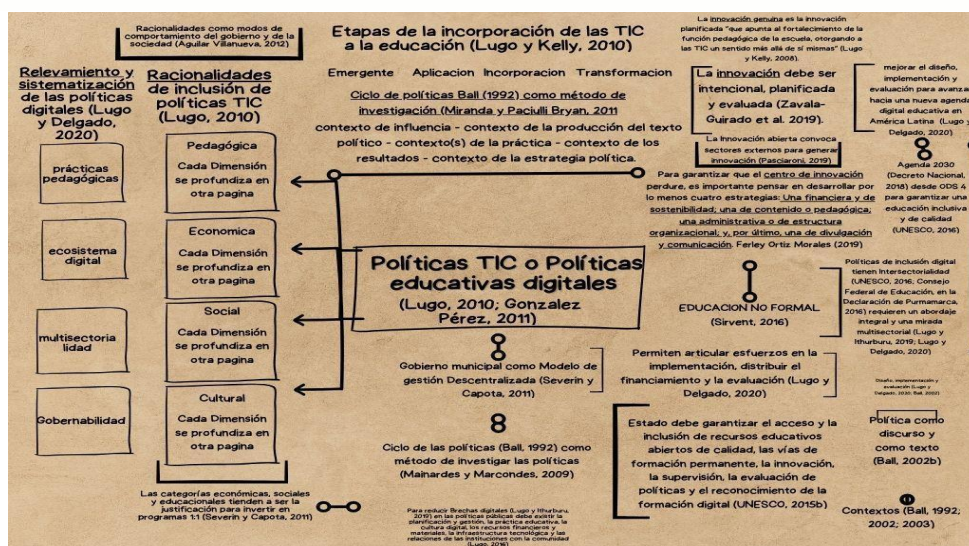
Bernabé, Tomás

tomasss.9900@gmail.com

Como investigador, este año emprendí un viaje similar al de recorrer un bosque: lleno de vida, de encuentros con otros, de momentos de incertidumbre, curiosidad y enfrentamiento con lo desconocido. Esta metáfora no solo resalta la complejidad y riqueza del camino de la investigación, también me sitúa como investigador en una posición de constante descubrimiento y transformación personal. El bosque, en este sentido, simboliza los desafíos de transitar lo desconocido.

Este proceso de investigación, que en el 2024 culminó con mi proyecto de tesina casi listo para presentar ante el Consejo Departamental para su evaluación, partió de un interés general en las políticas de inclusión tecnológica en la educación, motivado por mi experiencia personal y profesional. Sin embargo, ese enfoque inicial pronto resultó demasiado amplio y poco definido.

Durante las primeras clases del “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina”, las conversaciones con las docentes y las lecturas de autores como Stephen Ball y María Teresa Lugo me ayudaron a delimitar el tema. Incluso, una de las primeras propuestas del taller fue realizar un mapa conceptual de nuestro marco teórico y esto resultó en un gran cuadro lleno de conceptos interrelacionados que no me permitían delimitar mi objeto de estudio. Aquí el ejemplo:



Fuente: Elaboración propia con canva.com

Fue así que opté por centrarme en las Políticas Educativas Digitales (PED), un concepto que relaciona el campo de la tecnología y la educación desde una perspectiva política, y mencionado tanto en informes de la UNESCO²⁴ como en investigaciones recientes (Lugo e Ithurburu, 2019; Lugo et al., 2020). En este sentido, la decisión de investigar la puesta en acto de estas políticas en Bahía HUB surgió a partir de la necesidad de transformar mis vivencias personales en material para el trabajo intelectual y así promover su análisis e interpretación de manera constante (Wright Mills, 1961).

Ese interés por el tema se relaciona directamente con mi experiencia y mis deseos personales. En términos de Nacuzzi (2010), se trata de la elección de un tema que para el investigador sea cautivador, y, como plantea Eco (1982), también de la satisfacción intelectual que produce el problema de investigación. Un ejemplo claro de este proceso de delimitación, que Sirvent et al. (2016) llamarían contexto de descubrimiento, fue el paso desde un interés inicial por las tecnologías de la

²⁴ En la página oficial de UNESCO se ha buscado el término *políticas educativas digitales* y variables: https://www.unesco.org/es/search?category=UNESCO&text=Políticas+educativas+digitales&category=UNESCO&sort_by=search_api_relevance#toggle-facets

información y la comunicación (TIC) en general, hacia el análisis crítico de las PED en particular.

Asimismo, la noción de puesta en acto desarrollada por Ball et al. (2012) me permitió entender que las políticas no son implementadas de forma lineal, sino que son reinterpretadas y adaptadas en el contexto local. Esto me llevó a enfocar mi investigación en los procesos de recontextualización y traducción de las PED en Bahía HUB, lo que implicó un cambio significativo en la perspectiva teórica y metodológica de mi trabajo.

La revisión de antecedentes y el estado del arte fueron instancias cruciales para mi recorrido, así también como un gran desafío, ya que se aprende a investigar investigando (Wainerman, 2001). Al principio, me enfrenté a un volumen amplio de estudios sobre TIC y políticas educativas en América Latina; sin embargo, al sistematizar esta información, noté un vacío en las investigaciones locales sobre espacios educativos no escolares como Bahía HUB. Mientras que estudios como los de Ithurburu (2021) y Lugo y Delgado (2020) abordan las políticas digitales desde un nivel macro, pocos trabajos investigan cómo estas políticas se implementan en contextos municipales. Este hallazgo no solo justificó la relevancia de mi tema, sino que también me permitió construir un estado del arte que combina estudios macrosociales con la necesidad de análisis situados.

La definición de los objetivos específicos fue otro punto de inflexión en mi proceso. Inicialmente, planteé objetivos descriptivos, pero al incorporar el marco teórico de Ball et al. (2012), decidí centrarme en los procesos de interpretación y traducción de las PED. Esto se tradujo en dos objetivos específicos: describir los procesos de recontextualización y analizar cómo las múltiples políticas educativas conviven en Bahía HUB. Por ejemplo, al indagar las políticas locales como Wifi Bahía²⁵ y Puntos Digitales²⁶, observé cómo estas se superponen con las PED nacionales como Conectar

²⁵ En la página del municipio se describe el programa que brinda conexión libre a Internet en espacios públicos: <https://www.bahia.gob.ar/wifi/>

²⁶ En la página del municipio hay información desactualizada del programa Puntos Digitales: <https://www.bahia.gob.ar/puntodigital/>



Igualdad, lo que produce tensiones y nuevas formas de pensar las políticas digitales desde el gobierno municipal. Esto me generó más interés en el problema a investigar.

En estos términos, comencé mi trabajo de campo a partir del acceso al espacio como empleado municipal, así como de mi interés por analizar un contexto educativo más allá de lo escolar (Sirvent et al., 2006). El diseño metodológico también fue pensado desde el enfoque crítico, planteado por varios autores que estudian las políticas educativas a nivel microsocioal (Ball et al., 2012; Miranda, 2011; Ruan Sánchez y Cordero Arroyo, 2021). Opté por un estudio de caso cualitativo, basado en entrevistas a funcionarios del gobierno y directivos de Bahía HUB, complementado con un análisis documental de las normativas y proyectos desarrollados en el espacio. Durante las primeras conversaciones informales con actores clave, noté una diversidad de interpretaciones sobre el propósito y los alcances de las políticas digitales, lo que reforzó la necesidad de investigar el tema desde la perspectiva de los actores.

El acompañamiento en el “Taller V” y los intercambios con mis compañeros jugaron un rol fundamental. En una actividad grupal, una compañera me sugirió explorar cómo las PED se relacionan con las políticas de inclusión digital y las brechas digitales, lo que me llevó a incluir en mi marco teórico referencias a la perspectiva de derechos humanos (UNESCO, 2015).

Las revisiones de mis borradores por parte de las docentes del taller, quienes desempeñan un rol clave al promover la reflexión teórica, la interacción entre grupos y el desarrollo de habilidades fundamentales para diseñar investigaciones científicas — creatividad, autonomía y pensamiento crítico— (Wainerman, 2001; Spagnolo et al., 2021; Sirvent et al., 2016), así como el diálogo constante en consulta, me ayudaron a afinar las preguntas de investigación y a estructurar mejor las ideas.

Este recorrido investigativo me permitió desarrollar una perspectiva crítica y situada sobre las PED que son puestas en acto actualmente por la gestión del Municipio de mi ciudad, Bahía Blanca, en el centro de innovación Bahía HUB. Más allá de los ajustes y replanteos, este proceso me permitió reflexionar que la investigación no es



lineal, sino un camino dinámico lleno de desafíos, decisiones y aprendizajes, e incluso me enfrentó a lo que Carlino (2003) denomina el cambio de ser lector a ser el propio autor de un trabajo investigativo.

Mi tesina no solo busca contribuir al campo de las ciencias de la educación, sino también generar evidencia que sirva para pensar políticas locales más inclusivas y genuinas en el actual contexto digital.

¿Para qué estudiar las PED desde una perspectiva en Derechos Humanos?

El estudio de las políticas educativas digitales en Bahía HUB deja entrever no solo los avances logrados, sino también los desafíos que persisten en la construcción de un enfoque educativo político-municipal que apunte a la inclusión y sea verdaderamente transformador. Desde mi perspectiva como futuro profesional de las Ciencias de la Educación, abordar este campo implica reconocer que la educación, la política pública y la tecnología son más que herramientas: son puentes hacia una sociedad más equitativa, siempre y cuando se gestionen desde enfoques que prioricen el derecho de todas las personas a participar en este tipo de propuestas.

En este sentido, el centro de innovación Bahía HUB demuestra un esfuerzo local por implementar las políticas educativas digitales desde un enfoque multisectorial y territorial mediante la articulación entre el sector público, la sociedad civil y el ámbito privado. Sin embargo, los testimonios y datos analizados hasta el momento invitan a profundizar en algunas posibles líneas de indagación: ¿qué sectores de la ciudad y habitantes quedan relegados a estas políticas públicas teniendo en cuenta los contextos con desigualdades históricas?, ¿cómo se evalúan estas políticas para alcanzar las trayectorias educativas de los sectores más vulnerables o no escolarizados?, ¿qué políticas propuestas en Bahía HUB perduran en el tiempo sin importar la gestión que gobierne?

Asimismo, desde la perspectiva de derechos humanos, estas políticas no deben limitarse al acceso, sino garantizar la inclusión genuina (Maggio, 2012) de las tecnologías por parte de las comunidades educativas. Esto implica comprometerse a



continuar con investigaciones para repensar las formas en que se ponen en acto y se evalúan las PED, poniendo en el centro las voces de los estudiantes: niños, niñas, adolescentes y adultos que encuentran en estos espacios una oportunidad para aprender y crecer.

A partir del trabajo de campo que se realizó hasta el momento para esta tesina, se piensa que, si bien las experiencias locales aportan una visión contextualizada, también subrayan la necesidad de vincular lo local con lo global, tejiendo redes que fortalezcan los aprendizajes compartidos y promuevan modelos híbridos de inclusión tecnológica desde la perspectiva de derechos. La pandemia nos recordó la urgencia de estos debates, pero la pospandemia nos desafía a darles continuidad desde una mirada crítica y esperanzadora.

Esta investigación es solo un punto de partida. Quedan abiertas las puertas a nuevas preguntas que nos interpelen sobre el sentido de las políticas educativas digitales: ¿qué tipo de ciudadanía estamos formando en este mundo globalizado e hiperconectado?, ¿cuáles son los espacios en la ciudad que ofrecen el trabajo que viene realizando el HUB en materia de educación digital?, ¿cómo podemos garantizar que el acceso a las tecnologías no sea un privilegio, sino un derecho?

Consideraciones finales

Este proceso investigativo se transformó en un viaje personal, en el que la búsqueda por comprender la puesta en acto de las Políticas Educativas Digitales en el área educativa de Bahía HUB se convirtió en un espejo que refleja tanto problemáticas históricas y actuales como nuevas posibilidades en el ámbito de la educación digital en nuestro contexto. Lo que comenzó como un interés amplio y poco definido se fue moldeando a través de momentos de incertidumbre y diálogos constantes.

A lo largo de este camino “en el bosque”, la reflexión se hizo indispensable para reinterpretar la realidad de las políticas en acción, tal como lo plantean Ball et al. (2012), quienes nos invitan a ver más allá de la implementación lineal de normativas y a reconocer cómo, en cada contexto local, estas se reconfiguran y cobran nuevas formas.

Este proceso me permitió comprender que la investigación no es un ejercicio teórico aislado, sino una experiencia viva en la que la práctica, el diálogo y la experiencia de los actores locales enriquecen cada análisis.

La interacción con la comunidad de Bahía HUB y el intercambio constante en el “Taller Integrador V” reafirmaron la importancia de conectar la teoría con la realidad cotidiana. Tal como describe Nacuzzi (2010), encontrar en la elección del tema un elemento cautivador es fundamental para transformar las vivencias personales en conocimiento valioso, lo que me impulsó a centrarme en cómo las políticas digitales se traducen en prácticas inclusivas y participativas en mi ciudad.

Este recorrido me ha permitido también cuestionar y repensar el rol de la tecnología en la educación, lo que me invita a imaginar un futuro donde el acceso a las TIC sea un puente para la equidad y la transformación social, y no solo un recurso funcional. En definitiva, mi investigación se erige como un punto de partida para seguir explorando las intersecciones entre la política, la tecnología y la educación, reafirmando que la inclusión digital debe ser entendida desde una perspectiva humana y crítica, en la que cada experiencia y cada voz cuenten para construir sociedades más justas y conectadas.

Referencias

- Ball, S., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Eco, H. (1982). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Gedisa.
- Ithurburu, V. (2021). Investigaciones sobre políticas digitales y sistemas educativos en América Latina. De las evidencias del modelo 1 a 1 a la exploración de modelos híbridos. *Propuesta Educativa*, 2(56), 28-39.

- Lugo, M. T. y Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina: tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11–31.
- Lugo, M. T., y Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda digital educativa en América Latina (Documento de Trabajo N°187)*. CIPPEC.
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., y Loiácono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 23-36.
- Maggio, M. (2012). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Campus Virtuales*, 1(1), 51-64.
- Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E. Miranda y N. Bryan (Eds.), *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la FFyL-UBA.
- Ruan Sánchez, D. L., y Cordero Arroyo, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de Educación*, 19(2), 363-386. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, M. T., Monteverde, A. C., Clerici, C., Peruzzo, L. M. y Agulló, M. (16-18 de noviembre de 2016). *Algunas reflexiones acerca del proceso de formación en investigación de estudiantes de grado y posgrado*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Métodos,



metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. Mendoza, Argentina.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8588/ev.8588.pdf

Spagnolo, S., Molina, E., y Montero, L. En D. Palmucci (Coord.) (2021). Construcción de un problema de investigación en Ciencias de la Educación: el rol del acompañamiento docente. *VIII Jornadas de Investigación en Humanidades: las Humanidades en el siglo XXI. Debates emergentes y luchas irrenunciables* (pp.463-473). Ediuns.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Declaración de Qingdao, 2015: aprovechar las oportunidades digitales, liderar la transformación de la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>

Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 4-16). Ediciones Lumiere.

ENTRE DESAFÍOS Y APRENDIZAJES: MI CAMINO EN LA INVESTIGACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Ferrer, María Angélica

maryferrer.72@hotmail.com

*"El conocimiento no es un fin,
sino un medio para transformar
nuestra forma de vivir."*

EZEQUIEL MARTÍNEZ ESTRADA

A decir verdad, este no era mi relato original. Ya lo había leído, releído y cerrado, pero de repente tuve la impresión de que le faltaban cosas. La escritura, si bien consideraba que era correcta y que mostraba las dificultades o facilidades de lo que fue darle vida a mi propuesta, no incluía realmente todos mis sentires, ansiedades, miedos y, por qué no, mis lágrimas. Tampoco contemplaba el hecho de haberme encontrado en la encrucijada de pensar en abandonar la carrera por un problema de salud, que llegó para irrumpir el cierre de mi paso por la universidad. Así que decidí volver a redactarlo reutilizando lo que ya estaba escrito, pero agregando lo que consideraba que no había plasmado en el papel y que fue importante para mí, más allá de lo académico. Si bien este es un relato personal de lo que nos pasó al ir desarrollando la tesis, lo que nos atraviesa por fuera de ella también es parte del proceso.

Transitar el camino hacia la realización de mi proyecto ha sido una experiencia única y profundamente transformadora. En este último año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, sentí que era el momento adecuado para asumir este compromiso que había rondado mi mente desde los primeros años de la carrera. Sin embargo, una parte de mí no deseaba que llegara esta etapa; por un lado, porque significaba que estaba alcanzando el final de un período en el que, cuando inicié, no pensaba pasar del primer cuatrimestre; y, por otro, por lo que implicaba realizar la tesis. Comencé a estudiar siendo ya adulta, con el propósito de cumplir una asignatura pendiente, y nunca imaginé llegar hasta acá, avanzando con esta iniciativa que representa tanto el cierre de un ciclo como una oportunidad para dejar una huella en el



campo de la educación. Aunque en otras materias y seminarios había abordado temas de investigación, el hecho de tener que desarrollar una propuesta propia, que implicara resoluciones y compromisos individuales, me llenaba de incertidumbre y miedos. En el fondo sabía que no iba a ser igual a lo que habíamos aprendido.

Desde el primer día del “Taller Integrador V”, quedó claro que esta sería una ruta diferente a la recorrida en los talleres anteriores. No se trataba únicamente de utilizar las técnicas que habíamos aprendido durante la carrera, sino de un período de autorreflexión que implicaba cuestionar mis propias decisiones, tanto teóricas como metodológicas. En este sentido, Piaget (1977) nos recuerda que el aprendizaje no posee una dinámica pasiva, sino una construcción activa que implica reorganizar nuestras estructuras mentales a medida que enfrentamos nuevos desafíos. Esta perspectiva me ayudó a entender que mi propio andar estaría en constante adaptación y reconfiguración.

Es importante comprender que el desarrollo del proyecto de tesis exige un esfuerzo sostenido y complejo, lo que me llevó, en ocasiones, a olvidarme un poco que soy esposa y madre. Las idas y vueltas fueron innumerables, desde la elección del tema, que me costó mucho, hasta la definición del enfoque metodológico, que implicó siempre detenerme en cada uno de sus apartados para analizarlos. La selección de autores, los marcos conceptuales y las técnicas de recolección de datos no fueron sencillas, ya que mis valores y posturas sobre la educación se entrelazaban constantemente en esta travesía. Reconozco que, en todos estos años, mis creencias y pensamientos con respecto a la educación han cambiado mucho, pero quedan algunas sombras que trato de dilucidar. Con base en lo mencionado, investigar implica tomar determinaciones que pueden redefinir el rumbo del diseño y que exigen evaluar continuamente la relevancia y pertinencia de los argumentos (Nacuzzi, 2010). En este camino de replanteos, las dificultades y momentos de vacilación parecían insuperables, pero también enriquecieron mi proyecto, ayudándome a fortalecer mis propias ideas.

No todo fue en línea recta. Como mencioné anteriormente, este trayecto no solo fue una montaña rusa de emociones, sino que también estuvo marcado por cuestiones personales que me atravesaron. Sin embargo, fueron precisamente esos obstáculos y el apoyo de mi familia, profesoras y compañeras los que me ayudaron a desarrollar una



mayor confianza para seguir adelante. Considero que esos retos no deben verse solo como impedimentos, sino como oportunidades valiosas de aprendizaje, que me permitieron profundizar en el proceso investigativo (Sirvent, 2018).

Elaborar una tesis implica poner en juego diversos saberes adquiridos, que en varias ocasiones resultan insuficientes, ya que también surgen aspectos desconocidos, como las formas de escritura académica, los reglamentos institucionales y la gestión del tiempo. Como señala Tenti Fanfani (2010), emprender una investigación significa adentrarse en un campo social con sus propias reglas, tradiciones y modos de hacer, que guían nuestras prácticas académicas. Tuve que aprender a adaptarme a este campo y asumir sus demandas de manera gradual, aunque a menudo se complicaba por la ansiedad, que se había convertido en una parte más de mi vida al enfrentar cada nueva exigencia.

Construir el objeto de estudio fue sin duda uno de los pasos más complejos. Como menciona Bourdieu (2008), la investigación está llena de falsos comienzos y vacilaciones. Me costó mucho definirlo, ya que no tenía en mente algo específico. Había comenzado a pensar en un concepto durante el cuarto año de la carrera, pero una profesora me comentó que no era viable, lo que derrumbó mi interés como un castillo de naipes. Quizás por eso me resultaba tan desafiante encontrar un tema que tuviera valor y utilidad. Sabía que quería que fuera relevante para la educación, pero no tenía claro hacia dónde dirigirme. Sorprendentemente, este surgió durante una charla informal con mis hijas (psicopedagoga y profesora de educación inicial), moneda corriente en las cenas de casa. En esta ocasión, hablábamos sobre niños y niñas que aún no estaban alfabetizados y que se encontraban en la primaria. En ese momento, mi mente comenzó a llenarse de preguntas y pensé: "El camino es por acá". Inicialmente, tenía varios intereses en torno a la alfabetización, lo que dificultaba aún más definir un enfoque concreto, pero ya estaba en marcha.

Me apoyé en las lecturas de Nacuzzi (2010) y Sirvent (2018), quienes subrayan la importancia de que el tema despierte un interés genuino y aborde preguntas pertinentes. Esto me ayudó a descartar conceptos que anotaba en papeles o en el celular —a veces a las tres o cuatro de la mañana, cuando surgía alguna inspiración—, hasta



que logré quedarme con una idea definitiva.

Diversos estudios sostienen que las formas de enseñar inciden en los aprendizajes y condicionan las trayectorias escolares. Carlino (2003) afirma que “las maneras de enseñar la lectura y la escritura en las escuelas tienen efectos directos sobre lo que se considera leer y escribir, y sobre quiénes son considerados capaces de hacerlo” (p. 18). En este marco, parto de la premisa de que la manera en que los docentes comprenden y practican la alfabetización tiene efectos concretos sobre estos procesos. Así surgió la pregunta que guiará mi análisis: ¿qué sentidos construyen los docentes de la UP de la ciudad de Bahía Blanca sobre la AI en relación con sus prácticas pedagógicas, los desafíos que enfrentan y las políticas educativas actuales?

Por lo tanto, esta opción refleja lo que Ander Egg (2011) denomina como la idea inicial de investigar, que implica no solo seleccionar un tema de interés, sino también formular una pregunta que oriente todo el desarrollo. Para mí, esta elección no representa solo un punto de partida, sino también la posibilidad de contribuir a la enseñanza. Recuerdo que, en una clase de “Taller V”, cuando comenté esto y mencioné mi esperanza de cambiar algo en la educación, Vero —la profesora— me dijo: “Es mucho lo que pretendés...”. Hoy, simplemente espero que los hallazgos de esta investigación puedan aportar un granito de arena para mejorar las estrategias educativas y, en última instancia, afianzar el proceso de alfabetización de los estudiantes en Bahía Blanca.

No obstante, esta delimitación no fue sencilla. Cada opción parecía capaz de modificar el rumbo de mi trabajo, y la presión por hacer lo correcto generaba una constante sensación de incertidumbre, manteniendo siempre la duda de si estaría bien. La revisión de enfoques teóricos, estudios previos y las conversaciones con compañeros y profesoras del taller fueron claves para aclarar mis planteamientos, aunque también para desarmarlos en muchas ocasiones, corriendo el velo que a veces cegaba mis percepciones. Asimismo, el acompañamiento de mi directora y codirectora fue primordial, ya que ellas me brindaron la confianza necesaria para dar el puntapié inicial a mi tesis. Apropiarme, en cierto modo, de las decisiones finales que iban a estructurar mi proyecto desde el primer momento fue una tarea titánica, tal como señala Carlino



(2003), ya que la escritura de una tesis implica enfrentarse tanto a cuestionamientos intelectuales como emocionales. Aunque las críticas inicialmente me desmoronaban, con el tiempo lograron transformarse en una herramienta clave para avanzar en mi trabajo, otorgándome mayor seguridad.

En esta instancia quiero detenerme para contar lo que fue buscar directora de tesis. Como es característico en mí, cuando me encomiendan una tarea, debo realizarla de inmediato, no puedo dejarla para mañana. Fui así a lo largo de toda la carrera. Contacté a varias profesoras del Departamento de Ciencias de la Educación; mandé muchos correos y mensajes de WhatsApp, pero todas me respondían que era necesario buscar una docente que tuviese experiencia en la alfabetización. Por consiguiente, terminé eligiendo como directora a una docente de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, y posteriormente se sumó al proyecto una codirectora que había sido profesora mía en años anteriores y a quien también le interesaba el tema. Esta peripecia no fue fácil, me llevó un par de meses y varias desilusiones que afectaban mi estado de ánimo, incluso llegué a pensar que no podría iniciar mi tesis este año.

Volviendo al proyecto en sí, determinar el foco en la alfabetización inicial fue complejo, ya que implicó un análisis detenido de distintos aspectos teóricos. Con esta base y la ayuda del diario de campo, pude organizar mis pensamientos y lograr un encuadre claro del problema, a lo cual debo añadir que, en algunas circunstancias, dudé de su utilidad. Esta dinámica me permitió estructurar el planteamiento y la justificación de la investigación, asegurándome de que cada iniciativa aportara al sentido general del trabajo y resaltara su relevancia. Al final lo más complicado fue acotar la información. Tenti Fanfani (2010) destaca la importancia de una delimitación adecuada del campo de estudio para dar sentido a la investigación; por este motivo, es imprescindible destacar que este proceso de apropiación temática y definición marcó el inicio de un trabajo investigativo sólido y significativo (Carlino, 2003). Así, no solo aportó claridad y sentido de dirección, sino también la certeza de que estaba abordando un asunto relevante y necesario para el contexto educativo actual.

El siguiente paso fue construir el estado del arte, un procedimiento tanto enriquecedor como agotador. La revisión de la literatura sobre alfabetización inicial me



permitió situar mi exploración dentro de un marco más amplio, aunque la cantidad de información disponible me abrumó. Revisé una gran variedad de investigaciones, tanto internacionales como nacionales, sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, centré mi atención especialmente en los trabajos realizados en Argentina. Esto se debió a que pocos se han enfocado específicamente en la Unidad Pedagógica, y ninguno lo hace en el contexto particular de Bahía Blanca ni en relación con el sentido que las docentes le dan a la alfabetización inicial. Este hallazgo me confirmó la relevancia y originalidad de mi trabajo, y me hizo darme cuenta de lo importante que es mi enfoque dentro del campo. A medida que avanzaba en la lectura y análisis, comprendí que mi propuesta aportaba una perspectiva necesaria tanto para la academia como para los desafíos pedagógicos concretos que enfrentan los docentes. Este descubrimiento me llenó de satisfacción y confianza para continuar, sabiendo que lo que estaba realizando tenía un valor relevante.

Para ordenar la vasta cantidad de información disponible, decidí dividir mi búsqueda en dos niveles —nacional y regional—, siguiendo las sugerencias de las clases del “Taller V”. Esto me permitió concentrar mi atención en fuentes más relevantes y evitar la dispersión, algo que me estaba sucediendo con frecuencia. Para sistematizar toda la información, utilicé una herramienta visual, como sugiere Avendaño (2020), que facilita el ordenamiento de los elementos clave de cada estudio. De esta manera, organicé una tabla con columnas en las que registré los autores, el problema, los objetivos, la metodología y los principales resultados de cada indagación. Este cuadro fue clave para identificar las principales líneas de investigación y las vacancias en la literatura, lo que reforzó así la originalidad de mi propio trabajo. Cada artículo, documento y libro revisado que se encontraba plasmado allí representaba un paso hacia la construcción de un argumento que sustentara mi propuesta.

Se estaba acercando el final del primer cuatrimestre, lo que marcaba la fecha de la primera entrega. No puedo creer que el tiempo haya pasado tan rápido; tengo la sensación de que, no hace mucho, ni siquiera sabía por dónde empezar. Ahora, los plazos comenzaban a presionar y aún faltaba terminar el marco teórico, que, como señalan Sautu et al. (2005), es la argamasa que sostiene el edificio de todo el trabajo. La



construcción de este apartado representó un reto para mí, ya que mis decisiones teóricas no solo definirían el rumbo, sino también mi posicionamiento como investigadora. En este sentido, metafóricamente hablando, el marco teórico debía ser sólido para evitar que todo se desplomara.

Era primordial abordar la alfabetización desde la práctica social, una visión que cobra cada vez más relevancia en el ámbito educativo actual. Al comenzar a escribir este apartado, me enfrenté a la necesidad de explicar los conceptos claves y teorías que guiarían mi análisis. La construcción del marco teórico, como bien menciona Becker (2009), es fundamental ya que, sin los conceptos y sus definiciones, no sabemos qué observar, qué buscar ni cómo reconocer aquello que estamos investigando. Este desarrollo no fue fácil; llevó tiempo, pero logré que entre cada definición hubiese una conexión, una continuidad, como si cada una dependiera de la anterior para fluir; tenía la sensación de que todo estaba equilibrado, que era preciso y aportaba claridad. Me imaginaba a la persona que leería mi trabajo por primera vez y trataba de escribir de manera que, aunque no tuviera conocimiento previo, pudiera comprenderlo y conectar con las ideas. Por lo tanto, cada párrafo escrito era una invitación a captar la atención de los lectores y afirmar una posición que valiera la pena ser leída. Esa aspiración guiaba cada línea que formulaba, en la búsqueda constante de claridad y precisión. (Wright Mills, 1994).

El comienzo del segundo cuatrimestre fue bastante sinuoso para mí. En relación con la devolución, la sorpresa fue inmensa, sinceramente no esperaba que estuviera tan bien. Las correcciones que me sugirieron fueron de gran ayuda, lo que me dio una visión renovada y el impulso para seguir ajustando mi trabajo. A pesar de ello, atravesaba una situación complicada en la que mi salud me había puesto límites que no esperaba, lo que me llevó a considerar abandonar la cursada. Fue en ese momento cuando las docentes, comprendiendo la situación, me ofrecieron la posibilidad de continuar desde casa, lo cual fue un alivio y una oportunidad invaluable. Este gesto me recordó que, aunque la investigación suele ser solitaria, como señala Sautu (2010), el apoyo y la dedicación de quienes orientan el proceso son fundamentales para fortalecer la motivación y enfrentar las dificultades personales y académicas.



Contar con ese apoyo renovó mi entusiasmo para seguir adelante en esta situación difícil. Esta oportunidad me posicionó desde un lugar de más cumplimiento y responsabilidad. Para mí, cursar en la universidad ha implicado siempre un compromiso total, así me manejé a lo largo de estos cinco años. Desde que comencé, con mucho temor, allá por el 2019, puedo decir con orgullo que no falté a una sola clase. Quizás por eso me afectaba tanto el hecho de no participar presencialmente en “Taller V”. Además de mi problema de salud, la imposibilidad de asistir a cursar también me hizo pensar en dejar; estoy segura de que si lo hubiese hecho, me habría arrepentido. Así que les estaré siempre agradecida a Vero y Juli —las profes del taller— por entender y, por supuesto, también a mis compañeros por permitirme, de alguna manera, seguir cursando a pesar de no poder asistir a clases.

A medida que avanzaba, llegó el momento de delimitar lo metodológico. Elaborar esta sección exigió mucha, mucha lectura, ya que consideraba que mis conocimientos sobre el tema no eran suficientes. Sabía que necesitaba estructurar con claridad cada etapa para no perder de vista mis objetivos. Como señala Wainerman (2020), es fundamental establecer las reglas del juego en una investigación, proporcionando un marco que oriente cada decisión y garantice que todas estén fundamentadas en criterios rigurosos y pertinentes. Por este motivo, asegurar que todo tuviera sentido era importante para mí. Con un plan bien delineado, espero que los resultados reflejen no solo la complejidad de la alfabetización inicial, sino también los matices que emerjan de las entrevistas, lo que me permitirá comprender en profundidad el significado de esos hallazgos.

Una vez finalizado el apartado de las estrategias metodológicas, llegó la segunda entrega, pero esta vez con un matiz especial; se implementó un sistema de trabajo en grupos de lectura entre los estudiantes del taller. Cada grupo, compuesto por tres compañeros, se encargaría de revisarse mutuamente los avances en la escritura. En ese momento, teniendo en cuenta que no estaba asistiendo a clases, pensé que iba a ser complicado, pero se presentó el alivio cuando supe el método de trabajo. Los grupos intercambiarían sus archivos entre sí con copia a las docentes a través de correo electrónico. Después de algunos días, cada grupo recibiría un archivo con sugerencias,



comentarios, preguntas y aportes de los otros miembros. La misma particularidad se utilizó para la tercera entrega.

Curiosamente, esta modalidad en grupo no era nueva para mí, ya que, desde el inicio del año, venía implementándola de manera informal con Lu y Sabri, dos compañeras de cursada. Juntas revisábamos nuestros escritos, sugiriendo ajustes en la narración, corrigiendo, añadiendo o eliminando contenido, e incluso proponiendo nuevas referencias de autores. Esta dinámica de colaboración adquiere especial relevancia en el contexto de lo que Becker (2011) plantea sobre la escritura, destaca que la edición y la revisión no solo mejoran la calidad del trabajo, sino que también ayudan a ajustar el mensaje para que sea más claro y accesible. En consecuencia, el apoyo y la compañía de mis compañeras han sido esenciales para poder avanzar de manera más fructífera.

Vamos llegando al final del camino y el tiempo siempre juega en contra. Hay que definir cuestiones de cierre para la última entrega y prepararse para las exposiciones de *Entre tesis y tesistas*. Los estudiantes de años anteriores siempre han destacado la importancia de esta instancia y lo beneficioso que resulta para revisar el proyecto desde una mirada externa, que permite detectar aspectos que uno mismo, quizás, no alcanza a ver. Aunque aún no tengo certeza de si podré participar debido a mi situación personal, recuerdo las palabras de Bourdieu (2005), quien afirma que “cuanto más se expongan a sí mismos, mayores oportunidades tendrán de beneficiarse de la discusión y más constructivas y bienintencionadas serán las críticas y el consejo que reciban” (p. 306). Este enfoque me hace ver el valor que esta experiencia podría aportar a mi trabajo. Si bien mi principal motivación para terminar la carrera y recibir mi título es cerrar esta asignatura pendiente —más que el ejercicio de la profesión—, quiero hacerlo con dedicación y empeño para entregar una propuesta que refleje la formación y el esfuerzo de todos estos años.

Me sorprendió gratamente cuando las docentes de la cátedra me propusieron hacer mi presentación virtual, lo cual me permitiría participar a pesar de las dificultades. Aproveché esta ocasión única no solo para compartir mis avances, sino también para incorporar las observaciones y consejos recibidos, que resultaron sumamente valiosos.



Esta instancia de intercambio me ayudó a revisar ciertos aspectos del enfoque teórico, ajustar mis objetivos y reafirmar la relevancia del problema elegido. Seguramente, será una vivencia que me recordará que cada paso en este trayecto es una invitación a seguir aprendiendo, repensando y creciendo en el camino de la investigación.

Reflexiones Finales

Este recorrido hacia la culminación de mi proyecto ha sido, sin duda, un viaje transformador. Empecé esta carrera con una mezcla de dudas y entusiasmo, y hoy, después de años de esfuerzo y crecimiento personal, me encuentro reflexionando sobre cuánto he cambiado y aprendido. Cada día de trabajo y cada desafío superado han contribuido a moldear mi forma de ver la educación.

La alfabetización inicial, como objeto de estudio, me impulsó a cuestionarme tanto sobre los aspectos técnicos y pedagógicos de la educación, como sobre las profundas implicaciones sociales y políticas de esta. Comprendí que la educación no es simplemente una transmisión de conocimientos, sino un proceso humano, enraizado en contextos específicos, marcado por retos y sostenido por el compromiso de quienes lo llevan adelante.

El escribir, a su vez, se convirtió en un espacio de encuentro conmigo misma. Cada palabra que elegí, cada idea que desarrollé, representó un esfuerzo por darle forma a algo que no solo fuese claro y coherente, sino también auténtico. Esto me ayudó a poner en duda mis pensamientos, a cuestionarlos y a fortalecerlos, siempre con el deseo de que lo que voy construyendo pueda generar un impacto, por pequeño que sea. Más allá de lo académico, aprendí a enfrentar mis miedos, a trabajar con perseverancia y a valorar cada pequeño avance como parte de un trayecto más grande.

Esto no es solo el resultado de años de estudio, sino también de noches sin dormir, días de reescribir y momentos de satisfacción al sentir que avanzaba, con la esperanza de que mis hallazgos puedan contribuir a construir estrategias más inclusivas y una alfabetización que responda a las realidades de quienes la experimentan. Finalizar esta versión no significa que el camino haya terminado, ya que seguiré afinando mis ideas, aceptando sugerencias y ajustando enfoques con la convicción de que cada

cambio enriquece aún más mi trabajo.

Referencias

- Ander Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Editorial Brujas.
- Avendaño, F. (2020). *Animarse a la tesis*. Homo Sapiens Ediciones.
- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Siglo Veintiuno editores.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París). En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, (pp. 267-317). Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la FFyL-UBA.
- Piaget, J. (1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (J. Marfany, Trad.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1936).
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Prometeo Libros.
- Sautu, R. (2010). Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación. En C. Wainerman y M. M. Di Virgilio, *El quehacer de la investigación en educación.*, (pp. 309-319). Manantial.
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de



una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*, (pp. 155-18). Editorial Teseo.

Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura del campo de las ciencias de la educación. *Revista Espacios en Blanco, NEES, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*, (20), 57-79.

Wainerman, C. (Coord.) (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Manantial.

Wright Mills, Ch. (1994). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

RECORRIDOS, DESEOS Y SENTIDOS. DESEMPANTANAR EL PROYECTO DE TESINA

Pérez Arruti, Lucía Denise

plucia426@gmail.com

Hasta comenzar el quinto año de la carrera, mi relación con el renombrado tema de tesina —o no-tema, mejor dicho— fue conflictiva. No-tema porque, justamente, no estaba, no existía, no aparecía. Mis compañerxs parecían tenerlo muy claro desde hacía tiempo o, al menos, tenían identificado qué les interesaba, pero yo no. Esta situación de desorientación me generó cierta resistencia a pensarme como tesista y, con ello, inquietudes sobre si realmente sería capaz de llevar adelante un proceso de investigación.

Comenzar el “Taller V²⁷” me trajo tranquilidad, no estaba tan sola entre esas inquietudes. La materia estaba planteada para acompañarlas, para ayudarnos a pensar, a ubicar ese deseo académico y construir ese camino, paso a paso, desde la primera hasta la última actividad. El taller me permitió detenerme en la pregunta genuina y sincera por mis temas de interés, me ayudó a salir de la ofuscación y pensar con calma y claridad. Alguna vez, una de las docentes nos dijo que llegábamos a quinto “empantanados” con el tema de la tesis; yo pienso que es una expresión muy certera.

Desempantanar la relación con la investigación

En este camino hacia el proyecto de tesina, hay dos cuestiones señaladas por Nacuzzi (2010) que vale la pena considerar desde el comienzo del recorrido, para apaciguar la ansiedad que conlleva. En principio, amigarse con la idea de que nada es definitivo: iremos y vendremos en espiral entre ideas, conocimientos e intereses, y eso está bien. El taller es un espacio seguro para hacerlo. Por otro lado, en cuanto a la relevancia y alcance esperado en la tesina, a veces la reflexión sobre su valor puede convertirse en un autoboicot y llevarnos a pensar que nuestros trabajos no serán útiles. Por eso, asumirse como principiante en la investigación es importante. Guiñazú (2020)

²⁷ Me refiero al “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina”. También lo mencionaré como “taller”.

habla de pensar en un proyecto “adecuadamente ambicioso”; creo que entender esto también nos ayuda a ser claros y consistentes en su justificación.

Señalé al “Taller V” como un espacio seguro para expresar ideas, preguntas e inquietudes. En este espacio, desde las primeras actividades se pone en marcha el trabajo de evocar, de volver a las raíces y ejercitar la reflexión por lo que nos moviliza, no sólo en términos emocionales, sino también desde ese sentido cinético, lo que nos pone en movimiento. Es así que, personalmente, en la primera actividad²⁸ pude poner en palabras, relacionar y darles sentido a esas preocupaciones personales que se reflejaban en el interés por temas vinculados a los derechos humanos y la salud alrededor de la adolescencia, lo que reafirma la educación como herramienta transformadora. También me di cuenta de que todos esos recorridos formativos que había hecho “al margen” de la licenciatura²⁹ no eran experiencias aleatorias.

Este panorama se presentaba como una ramificación con sentido, con un corazón. Por eso, creo que el deseo académico como tal no existe, sino que es el deseo mismo por ir detrás de lo que nos (con) mueve y por lo que apostamos. Mills (1964) aconseja no separar el trabajo de investigación de la vida, para poder usar la experiencia personal en el trabajo intelectual. Lo interesante es que escinde al *trabajo de la vida*. ¿Cómo entendería *la vida* desde ese punto de vista? No puedo preguntarle, pero encuentro sentido en imaginar que la pensaría como un ámbito donde acontece lo genuino, donde sucede el disfrute, donde tiene lugar el desarrollo de los intereses. Por su parte, Nacuzzi (2010) habla de los motivos extra-académicos que enriquecen la investigación. Siguiendo esta línea, serán esas pasiones propias del área de *la vida* las que permiten la transformación de una parte de la realidad en un problema de investigación (Achilli, 2005), desde un lugar de apertura y disposición.

Cuando lo que emerge como tema-problema nos interpela, nos disponemos a investigarlo desde esa apertura, dejar de pensar la investigación en el vacío y convertirla en una investigación comprometida (Jelin, 2020). En este proceso, encontramos y

²⁸ Esta actividad invita a reflexionar sobre los recorridos en la carrera, pensar materias y temas de mayor interés, entre otras cuestiones.

²⁹ Me refiero a recorridos fuera y dentro del ámbito académico, incluyendo una tecnicatura, diplomatura, voluntariado, experiencias de activismo y militancia política.

damos sentido a los saberes, nos comenzamos también a pensar como productoxs de conocimiento o autorxs (Carlino, 2003). Esto último no es menor.

Si trazara una línea temporal de mi trayectoria como estudiante universitaria, teniendo en cuenta mi propia subjetividad, considero que, en el quinto año³⁰, la relación con la investigación se resignificó. La pregunta de manual de metodología sobre qué es la investigación y su para qué, a la que nos acercamos en el segundo año, cobra otro sentido hacia el final de la recta, cuando comenzamos a posicionarnos como tesistas. Desde una perspectiva del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983), en esta recta final se recuperan y resignifican materiales y saberes abordados previamente desde otras miradas. Comprendemos y nos apropiamos de palabras y categorías, nos implicamos de manera más consciente en la práctica académica. Y todo esto no es posible sino a través del deseo, encarnado en nuestra experiencia, nuestros cuerpos, preocupaciones y ocupaciones.

Volviendo al taller, en el marco de construcción de problemas de investigación y también de posicionamientos, las instancias de exposición de los recorridos personales que suceden allí representan oportunidades potentes de reflexión y pensamiento. Los encuentros grupales, en tanto espacios de construcción colectiva, permiten ver lo diverso del campo a través de los intereses que expresan lxs compañerxs. En este sentido, son espacios de re-afirmación sobre nuestras subjetividades como tesistas y/o investigadorxs. Además, en el compartir hay un acompañar; las emociones, el llanto, el chiste, la risa, forman redes que facilitan el proceso desde lo afectivo. Siguiendo con la línea de “desempantanarse”, como señala Guinazú (2020), el intercambio con los pares puede ofrecer claridad.

Con todo esto, las actividades del taller, además de esclarecer las ideas, permiten ver la complejidad de la investigación educativa. La actividad de exploración del campo de la investigación educativa en Argentina, que implicó la revisión y sistematización de repositorios en grupos, fue muy significativa, ya que puso en marcha un proceso de meta-análisis que nos permitió identificar temas, relacionar condiciones históricas con el predominio de temas-problemas, observar las transformaciones en el campo y

³⁰ Cuando me refiero a los años de la carrera, aludo a los años del plan de estudios, independientemente del tiempo cronológico.



vincular todas estas dimensiones entre sí. Personalmente, despertó mi propia curiosidad; ver la diversidad del campo, así como la especificidad de algunos recortes y estrategias metodológicas, me permitió ampliar mi mirada. Además, reafirmar esta heterogeneidad propia de las ciencias de la educación se me presentaba como una necesidad, ya que el tema que había elegido para mi tesina no se ubicaba estrictamente en la educación formal o institucionalizada y eso me generaba inquietudes. Ver la pluralidad en la investigación educativa me dio seguridad para seguir adelante con la construcción del problema.

Construir la investigación exploratoria

En el apartado anterior recuperé el trabajo de algunxs autorxs para tratar de sintetizar mi mirada acerca de cómo la relación entre la vida personal y nuestras tesinas hacen que le encontremos un sentido a la práctica académica y logremos ir hacia una investigación comprometida. En mi caso, los fenómenos de consumo me interesaban e interpelaban, y los juegos de apuestas online en jóvenes conjugaban este interés por el consumo con la salud y la adolescencia. En este sentido, lo novedoso de este tema no solo representaba un área de vacancia, sino también una oportunidad para transformar ese interés en implicación, a través de la investigación educativa.

Ante la selección de este tema de tesina, me encontré con una reacción frecuente: “¡Qué interesante! Y eso, desde la educación, ¿cómo lo abordás?”. Fue muy importante tomar este tipo de preguntas con apertura y juicio, ya que me obligaron a pensar cuidadosamente en el valor del aporte de mi proyecto y a formular y defender su justificación. Y esto no es simple, el trabajo de pensar lleva tiempo (Zangaro, 2024). La lectura, el análisis y la coherencia exigen un proceso reflexivo que no se puede evitar ni precipitar.

Como señalé antes, seleccioné los juegos de apuestas online en adolescentes como tema de mi tesina. Sin embargo, la tarea de revisión de antecedentes me mostraba un panorama en el que mi perspectiva no resonaba. Los juegos de apuestas y la ludopatía estaban abordados principalmente desde el campo de la salud y, por ende, las investigaciones estaban escritas en un lenguaje diferente al de las ciencias de la educación. Esto, como antes mencionaba, me trajo dudas sobre la viabilidad del



proyecto.

Sin embargo, ante este nuevo problema en agenda, las iniciativas que se estaban tomando y las alternativas que se estaban pensando giraban en torno a la educación. “Si una investigación aborda un tema novedoso, lo primero que tendrá que hacer es explorar el asunto” señala Ynoub (2011, p. 30). En este sentido, si se hacían necesarios abordajes educativos para atender un nuevo problema, ¿cuáles eran las preguntas de investigación pertinentes? Como desarrolla Ynoub (2011), explorar puede considerarse la actividad más básica del proceso de investigación, pero, al mismo tiempo, se pone en juego una gran creatividad para encontrar algo en aquello que se explora. Creo que en esta instancia se fue vislumbrando la complejidad de lo que es el paso del tema al problema, de encontrar preguntas significativas y lograr un recorte con sentido.

Para acompañar los primeros pasos del proyecto de tesis, Achilli (2005) plantea un conjunto de preguntas que son clarificadoras y se recuperan en la Actividad 2 del taller para avanzar en la construcción del problema. Tres de ellas me ayudaron a repensar mi proceso personal. La primera pregunta es ¿qué es lo que no se sabe de aquello que quiero conocer? Por otra parte, ¿qué conocimientos se tienen sobre el tema? y ¿cuál es mi opinión o cómo considero que debería ser la realidad sociocultural contenida en este tema? Estas dos últimas preguntas ayudaron a responder la primera. Por un lado, entendía que, para poder abordar el fenómeno de las apuestas online en jóvenes desde la educación, había que conocerlo y comprenderlo. Por otro lado, al explicitar mi posicionamiento y creencias respecto del tema, pude plantear ciertas afirmaciones e hipótesis sobre la juventud contemporánea y el uso del tiempo que me ayudaron a allanar el camino hacia la pregunta.

Con estas reflexiones y retomando la pregunta inicial —¿qué es lo que no se sabe del tema seleccionado? —, la adopción de una perspectiva sociológica me permitió formular preguntas que indagaran en aristas no exploradas sobre el tema, lo que orientó e hizo inteligible la construcción del problema (Achilli, 2005).

Como señalan Cosse y Devalle (2020), encontrar la pregunta implica iniciar un diálogo. Siguiendo esta línea, la elaboración del marco conceptual representó un doble desafío. Por un lado, el desafío de construir la teoría general (Sautu, 2003), ya que iba



encontrando autores que me permitían hacer una lectura acorde a mi mirada sobre el tema-problema, pero era mi trabajo ponerlos a dialogar para enmarcar mi proyecto. ¿Había diálogos posibles, compatibilidad entre ellos? Por otro lado, la tarea de hilar esa teoría general con la teoría sustantiva (Sautu, 2003), conformada por categorías del campo de la salud. En esta instancia también emergió la preocupación por el vínculo entre el marco conceptual y el estado de la cuestión. El tema que había elegido *no existía* investigado desde la perspectiva y desde las categorías que yo pretendía abordarlo. En este sentido, ¿cómo me incorporaba a la conversación desde esta mirada?, ¿con qué comunidad iba a conversar? (Gargarella, 2018).

Estos diálogos y vinculaciones requirieron un trabajo muy artesanal, que emprendí con el temor de caer en el riesgo de crear “una ensalada”, como dice Gargarella (2018), en ese salto entre diferentes comunidades de diálogo. Sin embargo, como señala Guinazú (2020), el marco teórico también es el momento de mayor tensión creativa.

Como mencioné antes, el trabajo de lectura, análisis y construcción coherente no es simple ni rápido. Aun así, tenemos la responsabilidad de enunciar nuestro posicionamiento dentro del proyecto. Recuperando a Mills (1964), esto implica no renunciar a nuestra autonomía moral y política. Construir un proyecto requiere asumir una toma de partido teórica e interpretativa, adoptar una mirada sobre un acontecimiento (Cosse y Devalle, 2020). Es así que, a través de la teoría, expresamos nuestra lectura de la realidad y, en este sentido, nuestra concepción sobre cómo debería ser. Para generar estos diálogos, manteniendo una postura, se hace necesaria esa cuota de artesanía intelectual (Mills, 1964).

El encuentro con el sentido

Desde mi experiencia, construir el proyecto de tesina se trata más de una reelaboración que de una elaboración en sí. No solo contemplando el proyecto como producto específico, sino mirando también mi subjetividad y mi relación con lo académico. A medida que se avanza, la práctica se va resignificando. En el recorrido del camino, acontecen situaciones que nos obligan a una búsqueda de soluciones en la cual se adquieren y forjan conceptos, procedimientos y actitudes complejas y desafiantes

(Carlino, 2003). En este recorrido, la vinculación entre la teoría y la práctica se enriquece.

En el inicio del relato, describí este cambio en la relación con la investigación, que se traduce en nuevas lecturas, resignificación de teorías y de la misma práctica, lo que nos conduce a implicarnos en lo académico en nuevas formas, con otro grado de responsabilidad. También considero que hay algo del ejercicio de la autonomía involucrada en este proceso, que, aunque pueda aparecer disfrazada de soledad, redonda en algo enriquecedor.

Las hojas de mi diario de campo me muestran textos desprolijos, con anotaciones sobre momentos aleatorios de mi vida, no solo hay reflexiones sobre referencias teóricas, sino también breves relatos de experiencias de la cotidianidad: charlas con amigas, lecturas, lo que pensé cuando vi algún video. Personalmente, creo que ahí yace el valor de este proceso de iniciación en la investigación. Reconocemos y damos valor a nuestro deseo, a través del cual logramos la conexión de áreas y problemas que suelen presentarse como segmentados, interpretaciones complejas, y, en algún punto, alcanzamos el encuentro con el sentido.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Cosse, I., Devalle, V. (2020). Salir del laberinto. En C. Wainerman (Coord.) *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*, (pp. 99-134). Paidós.
- Gargarella, R. (2018). *Consejos para tesis: comunidades de diálogo*. Seminario de Teoría Constitucional y Filosofía Política.

<http://seminariogargarella.blogspot.com/2018/11/consejo-para-tesistas-comunidade-s-de.html>

- Guiñazú, M. C. (2020). Caminante hay camino: el proyecto de tesis como mapa de ruta. En C. Wainerman (Coord.) *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*, (pp. 55-98). Paidós
- Jelin, E. [CPA UNLPam] (4 de marzo de 2020). *XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vuZJulBYMF8>
- Mills, W. C. (1964). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere.
- Ynoub, R. C. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Cengage Learning Argentina.
- Zangaro, M. (2024). Tres contradicciones en el trabajo universitario. En V. Walker (Comp.), *Repensar la universidad contemporánea: debates, sentidos y desafíos*. Ediuns.

EL VIAJE EN ESPIRAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Rivas Pompei, Trinidad

trinirivaspompei14@gmail.com

Dicen que no hay nada más difícil que definir con palabras una espiral: es preciso, dicen, hacer en el aire, con la mano sin literatura, el gesto, ascendentemente enrollado en orden, con que esa figura abstracta de los muelles o de ciertas escaleras se manifiesta a los ojos. Pero, siempre que nos acordemos de que decir es renovar, definiremos sin dificultad una espiral: es un círculo que sube sin conseguir cerrarse nunca. La mayoría de la gente, lo sé bien, no osaría definir así, porque supone que definir es decir lo que los demás quieren que se diga, que no lo que es preciso decir para definir. Lo diré mejor: una espiral es un círculo virtual que se desdobra subiendo sin realizarse nunca. Pero no, la definición es todavía abstracta.

FERNANDO PESSOA. *El libro del desasosiego*, p.359

Primeros giros

Podría definir mi proyecto de tesis como un espiral. Di miles de vueltas, exploré diferentes caminos, pero siempre regresé al mismo interés. Sin embargo, no se trata de un simple ciclo que se repite, sino de un proceso que sigue avanzando, que crece y se transforma con cada vuelta.

Desde el principio, algo estaba claro: mi interés por las construcciones de identidades de género en una asignatura como la Educación Física. Este recorrido, en constante movimiento, me llevó a cuestionarme una y otra vez las bases de mi investigación: ¿qué quiero explorar?, ¿en qué ámbito de mi campo disciplinar me ubico?, ¿Cuál es mi comunidad de diálogo? y ¿a qué conversaciones me sumo? Estas preguntas iniciales, que según Gargarella (2018) y Tenti Fanfani (2010) marcan el inicio de todo proceso de investigación, también delinearon mi propio camino. Con cada “vuelta”, reformulé, amplié y afiné mi enfoque. A lo largo de este año, el proyecto ha transitado por distintas etapas que intentaré desarrollar a continuación.

Al revisar el documento donde archivo todos los avances desde el primer día en el taller, me encuentro con un tema que marcó mis primeras ideas: perspectiva docente sobre alumnxs trans y su participación en competencias binarias en el Instituto 86 de Bahía Blanca. Recuerdo que en ese momento mi interés estaba particularmente



enespecialmente en las feminidades trans.enfocado en las personas trans especialmente en las feminidades trans y su lugar en las competencias deportivas. Esto se debía al debate generado por la participación de personas que, habiendo nacido biológicamente con sistemas reproductores masculinos y produciendo testosterona en mayores niveles, eran percibidas como poseedoras de una ventaja física en competencias deportivas. Aunque en ese entonces no profundicé tanto en el tema, esa inquietud fue una de las primeras conexiones con mi interés por las construcciones de género en la Educación Física.

Primeros retornos

Más adelante, la idea fue reformulada y, ahora que lo pienso, guarda una gran similitud con el problema que planteó mi compañero del taller, Lucas —Tránsito de la escolarización desde la perspectiva de personas trans. Historias de vida, vivencias y experiencias—. Para ese entonces ya habíamos realizado las primeras actividades de revisiones de antecedentes del tema, pensado en objetivos y en estrategias metodológicas. Al mismo tiempo que todo esto sucedía, participé en un seminario sobre autoetnografía dictado por Elda Monetti; realizarlo no solo me ayudó a enfocarme en mi interés particular, sino que también me permitió conectar con mi yo del pasado ya que allí reviví recuerdos de la escuela, los recreos y las clases de Educación Física, especialmente cuando jugaba al fútbol de niña. A través de la escritura que nos propuso la docente, pude explorar esas experiencias personales desde una perspectiva crítica.

A partir de estas reflexiones, surgieron nuevos intereses que terminaron guiándome hacia un tema de investigación más definido —Construcción de la identidad de género en la infancia e influencias del contexto escolar en Educación Física: transmisión del género binario, roles y estereotipos en la escuela, y el lugar de los cuerpos en este proceso—. Este ejercicio de mirar hacia atrás no solo me conectó con mi historia, sino que también me permitió pensar en cómo esas vivencias se articulan con mi interés.

Si investigar consiste en “iluminar algo no conocido” (Barragán y Salman, 2007, p. 4), la pregunta sobre a qué queremos “dar luz” fue una de las primeras que me



planteé al iniciar este camino. Desde el principio, surgieron en mí preguntas como: ¿cómo es que ciertos estereotipos y roles de género tradicionales todavía persisten y se perpetúan en el ámbito escolar, incluso en coexistencia con propuestas coeducativas?, ¿qué significan estos estereotipos en la construcción de identidad de lxs niñxs?, ¿cómo influye la transmisión del género binario y los roles establecidos dentro de la institución?, ¿en qué momento comienzan lxs niñxs a preguntarse por sus cuerpos?

Estas inquietudes reflejaban un interés genuino, pero también evidenciaban que partía de supuestos sin cuestionarlos en profundidad. No podemos perder de vista que las decisiones acerca de qué aspectos de nuestra investigación abordar no son neutrales, sino que están atravesadas “por aperturas y clausuras hacia ciertas dimensiones y facetas del tema, sensibilidades e insensibilidades, e incluso prejuicios” (Barragán, 2007, p. 17). Reconocer estas influencias fue clave para revisar mi enfoque y profundizar en aquellas preguntas que realmente quería abordar.

Más adelante decidí apartarme de categorías como roles, estereotipos y binarismo. Aunque estas nociones aparecen mencionadas en mi problema de estudio actual, no las tomo como premisas centrales. En ese momento, opté por reformular mi enfoque y modificar el tema para darle una dirección más amplia —La educación física escolar y la construcción de la identidad de género en las infancias—.

Lo que inicialmente había planteado como construcción de la identidad de género en la infancia e influencias del contexto escolar se transformó en un intento por comprender cómo el espacio de la Educación Física, con su énfasis en el cuerpo y el movimiento, puede influir en las configuraciones identitarias de lxs niñxs. Esta transición marcó un punto clave en mi investigación, aunque todavía daba por supuesto algunas cuestiones y me costaba desprenderme de términos como influir e impactar.

Con el tiempo, me pregunté qué "infancias" tomaría como objeto de estudio, o más bien, qué iba a comprender por "infancias". En un principio, me sentí atraída por la posibilidad de incorporar la construcción de la identidad de género; sin embargo, ese interés fue diluyéndose gradualmente, en parte por decisiones propias y por la necesidad de ajustar mi enfoque a la viabilidad de una tesina de grado. La idea de abordar la construcción de la identidad de género en las infancias me parecía, sin duda, compleja.



De todos modos, con esta temática realicé mi primera entrega al taller, titulada Lugar de la Escuela en la Construcción de la Identidad de Género en las Infancias. Esta formulación marcó el inicio formal de mi investigación, lo que permitió consolidar un enfoque que, aunque todavía en proceso de definición, comenzaba a dar forma a mis inquietudes.

Sin dudas, esos fueron mis primeros acercamientos reales a la estructura central del proyecto. Para ese entonces, entregué una conceptualización de la identidad y el cuerpo, un estado de la cuestión muy acotado, el problema de investigación, las técnicas de relevamiento y las consideraciones éticas a tener en cuenta. También definí los objetivos de la investigación y algunas posibles preguntas de investigación; entre ellas, me parece interesante mencionar las siguientes: ¿cuáles son las concepciones de lxs niñxs sobre el género propio y el de los demás respecto a las prácticas pedagógicas docentes en educación física?, ¿cuál es el lugar que ocupan lxs docentes y sus prácticas en estas construcciones?, ¿qué roles les atribuyen lxs docentes en el juego y cuáles asumen lxs propixs niñxs? Sin dudas era algo rebuscado, pero le estaba dando forma e intentando poner en palabras lo que verdaderamente me interesaba.

El reencuentro con la lectura

El 7 de mayo marcó un día clave en mi proceso, ya que tuve mi primer encuentro con quien hoy es mi directora de tesina, Fernanda Negrin. Llegué a ella gracias a las recomendaciones de compañerxs que conocían mi interés por la educación física y porque ya la había visto en algunas clases del taller. En ese momento, tenía más dudas que certezas, pero poco a poco logré expresarle cuáles eran mis principales inquietudes.

Dejar por escrito los primeros encuentros con Fernanda me ayudó a organizarme mejor. Wright Mills (1994) invita a escribir un diario en el que se escriba ‘para uno mismo’ ya que esto ayuda a esclarecer ideas, pero también da un valor significativo a la escritura ‘para otros’ como medio de convertir el ‘contexto de presentación’ en un ‘nuevo contexto de descubrimiento’.

Luego de ese primer encuentro, Fernanda me sugirió muchas lecturas sobre



corporeidad y también acerca de la historia de la Educación Física como disciplina en Argentina. Para ello, organizamos un Drive donde, por carpetas, ella adjuntaba lecturas y yo presentaba avances o temas de interés.

Luego llegó la revisión del primer avance en el taller, en el que me recomendaron realizar algunos ajustes, entre ellos: ¿qué de ese tema me interesaba?, ¿las prácticas docentes y las propuestas pedagógicas que llevan adelante y su incidencia en la construcción de las identidades de género de lxs estudiantes?, ¿la percepción de lxs estudiantes?, ¿en relación con qué?, ¿con su género?, ¿con las propuestas docentes?, ¿qué quiero saber que no sepa?, ¿cuál es mi principal pregunta de investigación?

Después de tantas preguntas, no sabía hacia dónde orientar la investigación. Además, tenía que formularme una pregunta concisa, saber a qué apuntaba exactamente. Ese proceso me costó bastante, lo tengo muy presente. Luego de esa devolución, comencé a pensar que tal vez profundizar en la identidad de género de lxs niñxs y las prácticas docentes iba a ser demasiado demandante y poco viable. Me resultaba difícil visualizar cómo esas prácticas podían intervenir en el proceso de construcción de la identidad de género en las infancias. Con el tiempo, comencé a darme cuenta de que lo que realmente me interesaba eran las prácticas pedagógicas docentes, lo que llevó a reformular mi objeto de estudio.

La toma de notas me permitió verlo con más claridad; hacerme preguntas me ayudó a reformular y a realizar cambios, clave en ese proceso. Como sostiene Sautu (2005), las preguntas de investigación explicitan específicamente lo que se intenta aprender o comprender, y su formulación contribuye a focalizar y guiar el desarrollo de la investigación. Poco a poco, logré definir mis objetivos actuales y, a partir de ahí, el proyecto dio un nuevo giro. Esto me hizo sentir más tranquila y segura de lo que pretendo investigar, y me permitió reconocer lo importante y complejo que es definir los objetivos de manera adecuada. Como señala Catalina Wainerman (2001), la definición de los objetivos es una de las principales dificultades —y errores— en la formación de investigadores sociales.

El proceso de revisión de literatura fue, y sigue siendo, muy complejo. A medida que fui delimitando mejor mi problema, pude adentrarme con mayor claridad en los



estudios existentes. Sinceramente, es una tarea que, desde la materia “Investigación I y II”, me resulta bastante tediosa, pero, al mismo tiempo, entiendo su importancia. Como señala Avendaño (2020), ‘conceptualmente’ el estado del arte nos permite profundizar en el significado de los términos y categorías que intervienen en la definición de nuestro tema y problema, y, ‘funcionalmente’, nos brinda la oportunidad de conocer lo que se ha profundizado sobre el tema que vamos a investigar, qué aspectos podrían ser interesantes abordar, qué relaciones podemos establecer entre esos trabajos y el nuestro, cuánto tiempo ha pasado desde que se estudió el problema, qué metodologías se han utilizado, qué instrumentos se han empleado, entre otros aspectos.

Lo metodológico, a partir de los objetivos planteados, no me resultó complejo de pensar. Dado que los objetivos de mi investigación se dividieron en dos momentos bien definidos —uno que busca identificar las creencias y percepciones sobre el género que construyen lxs docentes, y otro que tiene como propósito describir las decisiones que ellxs asumen en relación con la distribución del espacio, la organización de la clase y el código de género en el lenguaje—, consideré la utilización de dos técnicas de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas para abordar el primer objetivo y observación no participante de clase para el segundo.

Más adelante comenzamos a leernos y revisarnos los proyectos en grupos de lectura. El intercambio colaborativo con mis compañerxs, Zoe y Lucas, sin dudas fue enriquecedor y contenedor. A través del diálogo constante, surgieron reflexiones que desafiaron mis propias concepciones, lo que me invitó a replantear ciertos enfoques y a considerar nuevas dimensiones en mi investigación. Este no solo fue un espacio de reflexión crítica, sino también un terreno para el aprendizaje mutuo desde la curiosidad y el respeto.

Conclusiones (en movimiento)

Sin dudas estoy dando mis primeros pasos que, en algún futuro, espero se concreten en mi tesina. A partir de las clases del taller, las reuniones con Fernanda y la indagación propia, logré identificar lo que realmente me interesaba. No creo haber “sufrido” el proceso porque pude encontrar un tema que realmente me interesa, y eso no

es poco. A veces puede ser abrumador pensarse desde la posición de investigadora, de hacedora, creo que una siempre piensa que le falta saber “un poco más” y eso es lo que siempre me invita a seguir leyendo.

“Una investigación supone una serie de obstáculos, decepciones, continuos ‘enderezamientos’, momentos tediosos y difíciles que sólo ‘la pasión’ ayuda a superar” (Barragán, 2007, p. 17). Me reconforta tener un “faro” que, aunque a veces brilla con menos intensidad, me inspira cada día a seguir apostando por mi tema.

El proceso sigue, el espiral continúa, llevando siempre un poco más lejos mis reflexiones. Cada vuelta parece llevarme al mismo punto, pero nunca es exactamente igual; siempre hay algo nuevo que se suma, una idea que madura y una perspectiva que se enriquece.

Referencias

- Avendaño, F. (2020). *Animarse a la tesis*. Homo Sapiens Ediciones.
- Barragán, R. (2007). Tema, problema y objeto de la investigación. En R. Barragán. (Coord.), *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*, (pp. 17-41). Fundación PIEB.
- Gargarella, R. (13 de noviembre de 2018). Consejos para tesisistas: comunidades de diálogo. *Seminario de Teoría Constitucional y Filosofía Política*. <https://seminariogargarella.blogspot.com/2018/11/consejo-para-tesisistas-comunidades-de.html>
- Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura del campo de las ciencias de la educación. *Revista Espacios en Blanco, NEES, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*, (20), pp. 57-79.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere.
- Wright Mills, Ch. (1994). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu. (Comp.), *La trastienda de la investigación*, (pp. 4-16). Ediciones Lumiere.

LOS TIEMPOS DE UN PROYECTO DE TESINA: EL INSTANTE DE VER, EL TIEMPO PARA COMPRENDER Y EL MOMENTO DE ¿CONCLUIR?

Rozales, Camila Ivanna

rozalescamila@gmail.com

Al pensar en cómo describir el camino transitado a lo largo de “Taller V³¹” y el proceso de escritura del proyecto de tesina, recordé un texto leído en “Taller IV³²” que aborda los tiempos lógicos en el acto profesional (Zelmanovich, 2012). La autora, inspirada en el concepto del psicoanalista Jacques Lacan, invita a reflexionar sobre la temporalidad subjetiva en la formación, distinta del tiempo cronológico. El tiempo lógico propone leer la temporalidad según la manera en la que opera la subjetividad y es una herramienta clave para intervenir en los procesos de desubjetivación del saber. Su estructura tripartita incluye el instante de la mirada, el tiempo para comprender y el momento de concluir. Estos aportes me llevaron a reflexionar sobre mi experiencia en la construcción del proyecto de tesina, en el que no existen tiempos estáticos, sino que todo transcurre en un vaivén constante entre momentos de mirar y momentos de comprender. El “concluir” lo interpreto como un interrogante, ya que, en el proceso de investigación, difícilmente se alcanza un cierre definitivo, los apartados se transforman a medida que avanzamos y siempre emerge algo nuevo por hacer. A lo largo de este camino, no tuve la sensación de “haber terminado”, sino la de estar inmersa en una producción siempre abierta a cambios y reelaboraciones.

La elección del tema

Las carreras que requieren la realización de una tesis de licenciatura otorgan a las/os estudiantes la libertad de elegir el tema (Nacuzzi, 2010) y este es el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur (UNS).

³¹ Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina. Materia correspondiente al quinto año de la carrera.

³² Taller integrador IV: Práctica profesional supervisada. Materia correspondiente al cuarto año de la carrera.



El campo de las ciencias de la educación no se presenta como un territorio neutral o uniforme. Cada investigador llega con un bagaje propio, producto de su formación, experiencias y trayectorias previas, que moldea su forma de percibir y actuar en la investigación. Este bagaje, lo que Bourdieu denomina *habitus*, se manifiesta en la elección de los temas, en las estrategias metodológicas preferidas y en la manera de posicionarse dentro del campo académico. Además, este espacio está atravesado por tensiones, disputas y luchas simbólicas por el reconocimiento, más allá del aparente consenso sobre ciertos principios comunes. Lejos de ser un ámbito armónico guiado exclusivamente por la búsqueda de la verdad, el campo de la investigación educativa se configura como un espacio dinámico donde también operan intereses, jerarquías y disputas por legitimidad (Tenti Fanfani, 2010).

Al comenzar el taller, ya tenía identificado un tema que venía reflexionando desde hacía meses. Soy de Lamarque, una localidad del Valle Medio de la provincia de Río Negro, y en los momentos de intercambio con mis compañeras/os solía comentarles sobre cómo es el Nivel Secundario allí. Desde el principio, tenía claro que quería hacer mi tesina en mi lugar de origen, ya que haber transitado toda mi educación previa a la universidad en ese contexto le daba un significado especial y un sentido de pertenencia.

Fue entonces cuando me di cuenta de que ese nivel me interpelaba, en particular el trabajo que realizan las/os docentes en escuelas secundarias. Así surgió la siguiente pregunta: ¿y si hago algo relacionado con este nivel en alguna escuela de mi pueblo? Esa pregunta fue mi epifanía; el “algo” se transformó en la idea de centrarme en la última reforma educativa del Nivel Secundario que comenzó a implementarse en el año 2017 y fue denominada por el Ministerio de Educación como la “Nueva Escuela Secundaria de Río Negro” (NESRN). Busqué información por internet, miré diarios digitales y conversé con personas cercanas sobre el tema para conocer la relevancia.

Durante las primeras clases del “Taller V”, comenzamos a explorar e indagar sobre los temas que nos interesaban. Aunque estaba relativamente segura de lo que quería trabajar, las dudas y preocupaciones no dejaban de crecer. Sentía que me faltaba leer e investigar más sobre la reforma, identificar conceptos clave relacionados con el tema y profundizar en el nivel; la ansiedad me superaba, quería tener todo listo. Con el



tiempo, comprendí que todo tiene su momento, mediante las actividades que nos proponían las profesoras, bajé a tierra mis ideas y traté de plasmarlas tal como surgían durante la escritura, sin preocuparme tanto por justificarlas teóricamente, porque sabía que para eso tendría tiempo más adelante.

Las primeras actividades que realizamos, las actividades 1 y 2, me ayudaron a organizar mejor mis ideas. La primera consistía en identificar los campos disciplinares, las temáticas y los autores, lo que me permitió comenzar a pensar hacia dónde quería orientar mi investigación. En ese momento escribí que me interesaban los campos relacionados a la sociología, la historia y la pedagogía, con los que me sentía más conectada. Las preguntas de la actividad 2 —¿Qué me interesa de ese tema y por qué? ¿Cuál es el contexto socio-histórico en el que se inserta? ¿Qué sé y qué no sé sobre ese tema? ¿Qué relación tiene este tema con mi vida, mi historia y mis deseos? — fueron cruciales para profundizar en mis inquietudes, ya que están directamente ligadas a mi propia trayectoria escolar.

En 2017, me encontraba en tercer año de secundaria en una escuela pública de gestión privada, por lo que no vivencié la implementación de la reforma de la NESRN de forma directa. Sin embargo, tenía amigos que asistían a escuelas ESRN y me comentaban los cambios que estaban atravesando, como el tipo de trabajos que realizaban, las nuevas dinámicas en el aula y las dificultades que experimentaban tanto estudiantes como docentes. Además, mi tía, profesora de historia en una ESRN, solía compartir conmigo sus experiencias y preocupaciones, lo que despertó en mí un interés genuino por este nivel.

En aquel entonces, los comentarios que escuchaba me llevaban a hacerme muchas preguntas. Me decían que las/os docentes no habían sido capacitadas/os adecuadamente para la reforma, que no sabían cómo reorganizar sus clases y que las/os estudiantes, al no tener exámenes presenciales tradicionales, no se tomaban las materias en serio. Escuchaba sobre las dificultades de adaptación y sobre cómo este proceso fue desafiante para todas las partes involucradas.

Estas conversaciones despertaron en mí una serie de cuestionamientos: ¿por qué la reforma se implementó en algunas escuelas y en otras no?, ¿cuál era el justificativo

detrás de esa decisión?, ¿quién diseñó la reforma y cómo se tomaron las decisiones para su implementación?, ¿qué rol ocupa el gremio?, ¿por qué las ESRN fueron priorizadas por sobre las escuelas técnicas o privadas? Estas preguntas resonaban en mí y, aunque no podía responderlas en ese momento, marcaron el inicio de mi interés por la educación.

Ahora, mi tema de tesina se conecta directamente con esos interrogantes iniciales, los que primero me generaron inquietud y despertaron mi interés por anotarme en la Licenciatura, siendo uno de los motivos que me llevó a elegir la carrera. Este recorrido pone en evidencia que la elección de un tema está profundamente influenciada por nuestra historia académica y personal. En esta línea, Tenti Fanfani (2010) señala que cada investigador posee un *habitus* particular que se manifiesta en el proceso de investigación, el cual es producto tanto de su formación previa como de su experiencia y trayectoria en el campo. De este modo, las preguntas que formulamos y los enfoques que adoptamos no surgen de manera aislada, sino que están condicionados por las propias vivencias.

De la elección del tema a su problematización

Revisar la literatura cumple múltiples funciones a lo largo de cualquier investigación (Guiñazú, 2020). Durante los primeros sondeos, mi objetivo principal fue identificar ideas y trabajos relacionados con la temática de interés. En este proceso, el concepto de las reconfiguraciones del trabajo docente captó especialmente mi atención. Me interesaba entender cómo las/os docentes se adaptan, reconfiguran y construyen su identidad frente a los cambios que se producen en las instituciones, específicamente a partir de la reforma. Comencé, entonces, a formularme las primeras preguntas: ¿cuáles son las reconfiguraciones que presenta el trabajo docente frente a la reforma?, ¿cómo ha modificado la reforma las responsabilidades y roles de los docentes? Me intrigaba conocer cómo vivieron esta política, sus percepciones sobre la transformación educativa y cómo se adaptaron a la nueva modalidad.

Tal como plantea Wainerman (2020), el tránsito desde la selección de un problema de investigación hasta la formulación precisa de los objetivos implica necesariamente un doble movimiento: por un lado, entrar en contacto con la realidad



que se busca estudiar, ya sea a través de actores involucrados o informantes clave y, por otro, dialogar con el conocimiento producido hasta el momento. Es así que mediante diversas lecturas y escuchar testimonios de informantes, comencé a escribir el primer borrador del planteamiento del problema. Redacté una primera versión del objetivo general y los objetivos específicos para la presentación oral de avances. Sin embargo, tras compartirlos con mis compañeras/os y recibir devoluciones por parte de las profesoras, noté que había una mezcla de conceptos aún desordenada. Fue entonces cuando decidí tomar una sugerencia clave: centrarme en el campo de la política educativa.

Aunque desde el comienzo sabía que la reforma estaba directamente vinculada con decisiones y lineamientos políticos, mi intención era abordarla desde una perspectiva sociológica. Esto, si bien era posible, se tornaba cada vez más complejo y difuso. Había algo evidente frente a mí que no lograba asumir del todo, tal vez por inseguridad o porque sentía que el campo de la política educativa me resultaba más ajeno. Aceptar esta orientación me permitió delimitar mejor el objeto de estudio y también organizar con mayor claridad el recorrido que quería construir.

A pesar de todo, me encontraba conforme porque algunas decisiones ya estaban tomadas con seguridad, aunque todavía quedaba la parte más difícil: el recorte, entender que no podemos abarcarlo todo. Nacuzzi (2010) señala que delinear subtemas y realizar recortes es clave en una investigación, ya sea por limitaciones de tiempo, cantidad de información o interés personal. En mi caso, este proceso me llevó a centrarme en las políticas educativas y dejar de lado el concepto de reconfiguraciones y trabajo docente, lo que me permitió retomar un rumbo claro.

A medida que avanzaba el tiempo y realizaba más lecturas, decidí tomar como concepto central las prácticas docentes. Siguiendo a Achilli (1986) la práctica docente es el trabajo cotidiano que realizan las/os docentes en contextos determinados y que, más allá de su dimensión pedagógica, se caracteriza por una compleja red de actividades que llevan a cabo en su labor diaria. Este marco teórico, junto con las definiciones sobre políticas educativas (Tello, 2015; Miranda, 2011; Ruan Sanchez et al., 2021), me permitieron seguir avanzando en el problema de investigación.



El proyecto de tesis constituye una construcción intelectual sistemática que no se desarrolla de manera aislada, sino que se nutre del diálogo constante con otros actores del ámbito académico. Como señala Guiñazú (2020), este proceso se configura a partir del intercambio reflexivo con pares, docentes y, especialmente, con quienes asumen el rol de directores/as de tesis, que orientan y evalúan el recorrido. Se trata de una tarea que implica el compromiso colectivo, pero sobre todo una implicación activa por parte de quien investiga. En este marco, los talleres de tesis cumplen una función clave: ofrecen una estructura de acompañamiento que favorece el avance progresivo del proyecto, a partir de metas concretas y tiempos definidos.

En mi experiencia, el proceso de escritura del proyecto estuvo profundamente atravesado por estos espacios de acompañamiento. A lo largo del “Taller V” y en las instancias de consulta con mi director de tesis, fui encontrando un lugar donde compartir dudas, ordenar ideas y, sobre todo, pensar en voz alta. Las preguntas orientadoras que planteaba me ayudaron a delimitar el tema, afinar el problema de investigación y clarificar mis objetivos. Estos intercambios fueron, sin duda, espacios valiosos de aprendizaje, donde sentí que podía construir desde lo propio, pero con otras/os. Asimismo, el taller funcionó como una guía concreta para avanzar en los distintos apartados del proyecto, los objetivos, los antecedentes, el marco teórico, y también como un lugar desde el cual revisar lo escrito, volver sobre los primeros textos y darles un nuevo sentido en el proceso de reformulación y crecimiento del trabajo

De esta manera, entre idas y vueltas, asistir a los horarios de consulta y encuentros con mi director de tesis, borrar y volver a escribir y revisar textos que había elaborado al inicio, el tema/problema quedó esbozado como Prácticas docentes en el marco de la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro. Algo que me costó mucho fue identificar las dimensiones específicas de esa práctica que quería investigar y que, al mismo tiempo, se adaptaran a mis intereses, una cuestión que todavía sigue en proceso y puede modificarse.

Siguiendo a Sirvent (2006), la investigación inductiva comienza con conceptos generales y se desarrolla en un movimiento en espiral entre la empiria y la teoría. Esto resonó con el proceso de escritura, en el que el proyecto se reconfiguraba continuamente



al ajustar las categorías y proposiciones teóricas como un proceso espiralado.

En ese ir y venir, descubrí la importancia de registrar todo: pensamientos sueltos, dudas, intuiciones, ideas que surgían mientras leía o conversaba con otras personas. Ya sea en un cuaderno o documentos de la computadora, llevar un registro constante fue clave para no perder de vista el rumbo. Muchas veces, cuando sentía que me había estancado o que no sabía por dónde seguir, volvía a esos escritos, a las notas rápidas que me ayudaban a reconectar con lo que me motivó a investigar. En este sentido, Wright Mills (1994) destaca la importancia del archivo; cuando algo nos impacta o nos provoca una idea, no deberíamos dejarlo pasar, sino que es fundamental ponerlo por escrito, darle forma y conservarlo.

El desafío de asumirme como autora

En este camino lo más desafiante fue asumirme como escritora, reconocer que la tesis es un trabajo original (Eco, citado en Nacuzzi, 2010), un texto de autoría propia. Esto resultó ser uno de los aspectos más complejos al inicio. Cada decisión que tomamos en este proceso es personal, aunque inevitablemente está influida por el contexto en el que nos desenvolvemos; sin embargo, la responsabilidad final recae en nosotras/os. Además, la palabra tesis lleva consigo una carga significativa, suena desafiante y es el trabajo final que permite alcanzar el título.

Carlino (2003) señala que los tesisistas suelen experimentar aislamiento o un fuerte sentimiento de soledad. “El sentimiento de soledad, emergente, en primer término, de un largo trabajo cuyo requisito impone una autoría única, se ve acentuado en estos casos por la falta de un equipo” (p.4). Durante toda la carrera, la mayoría de los parciales y trabajos prácticos se realizan en grupo, por lo que llegar al quinto año y enfrentarse a la realización del proyecto de tesis —un trabajo individual— resultó ser un cambio drástico.

Sin embargo, aunque la tarea sea individual, el taller genera una sensación de acompañamiento que amortigua esa soledad. Compartir en la cursada, leer los escritos entre compañeras/os en los grupos de lectura y escritura y recibir devoluciones, tanto de ellas/os como de la cátedra, crea un verdadero apoyo colectivo que sostiene y enriquece este hacer. Siento más soledad ahora que está terminando el taller y me imagino que el

próximo año, al avanzar con la tesis sin la rutina de la cursada, tal vez experimente ese sentimiento de aislamiento.

Mirando en retrospectiva, la experiencia en el taller se construyó a partir de las idas y vueltas entre los tres tiempos lógicos que se mencionan en la introducción: el instante de ver —cuando descubrí mi interés por el Nivel Secundario y la reforma educativa—, el tiempo para comprender, —en el que analicé, leí y ajusté mis ideas— y este momento de “¿concluir?” —en el que asumo la escritura como un proceso dinámico y continuo—. Este recorrido me permitió avanzar en mi proyecto de tesina y también reconocer que la investigación no sigue un camino recto, sino que se nutre de sus idas y vueltas, siempre en movimiento.

Referencias

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de antropología social*, (2), 5-18. doi: <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4882>
- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Guinazú, M. C. (2020). Caminante, hay camino: el proyecto de tesis como mapa de ruta. En C. Wainerman (Ed.), *El estado de tesis: cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 55-98). Editorial Manantial.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. En E. Miranda y N. Bryan (Eds.), *(Re)Pensar en la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Nacuzzi, L. R. (2010). *Principios básicos del entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ruan Sánchez, D. L., y Cordero Arroyo, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en

Iberoamérica. *Foro de Educación*, 19(2), 363-386. doi:
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>

Sirvent, M. T. (2006). *El Proceso de Investigación* (2ª ed., revisada). Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Investigación y Estadística Educacional I.

Tello, C. G. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa* (1ª ed.). Autores de Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura del campo de las ciencias de la educación. *Revista Espacios en Blanco*, (20), 57-79.

Wainerman, C. (Coord.) (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Manantial.

Wright Mills, Ch. (1994). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, P. (2012). Docentes formadores: arquitectura de una relación. En A. Birgin (Ed.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (Cap. 4). Paidós.



DIÁLOGOS

¿POR QUÉ, PARA QUÉ Y CÓMO CONSTRUIR ESTADOS DEL ARTE?: PERSPECTIVAS, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES PARA SEGUIR PENSANDO

Diálogo con Ana Malet (UNS), Carla Villagran y Pedro Fiorucci (UNLP)

Eleonora Nyez

eleonoranyez@gmail.com

Julieta Rodera

juli.rodера@gmail.com

Moderadora: Bienvenidas/os. Muchas gracias por el tiempo. La idea es que podamos conversar sobre algunas preguntas que pautamos como ejes, pero que, obviamente, se pueden sumar las que consideren necesarias. La idea es que se presenten, comenten cuál es su vínculo con la investigación y que nos compartan qué estados del arte han construido y para qué.

Ana: Cuando realicé la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNICEN, elaboré mi primera tesina. Yo entré a esa carrera siendo ya profesora de Pedagogía y Filosofía, un título de hace muchos años que tuvo la UNS, pero que luego fue una carrera que, por razones políticas y los avatares que nos acompañan en este país, fue cerrada. Como era un Profesorado, había práctica. Luego realicé la Maestría en Educación Superior, en la Universidad del Comahue, y ahí sí fue todo un proceso de investigación y de construcción de la tesis, bien orientada en su momento, y con talleres de tesis sumamente rigurosos. Ahí les diría que fue mi primer contacto con la expresión estado del arte; la primera vez que la escuché decir, que fue a Susana Barco —no sé si la han escuchado nombrar—, yo me quedé sorprendida porque no lograba interpretar qué era lo que ella quería decir con estado del arte. Hasta que me lo explicó todo fue para mí, nueva la idea y el concepto. No sé los alumnos qué caras pondrán cuando se habla de estado del arte, en su momento para mí fue toda una novedad. Y luego de la Maestría, realicé el Doctorado, en la Universidad del Comahue también, el Doctorado en Ciencias, y eso, a su vez, se podrán imaginar, implicó una construcción de un estado



del arte mucho más complejo, amplio, etc. Tengo esas experiencias y he dado talleres de introducción a la investigación, como les dije anteriormente, para la Licenciatura en Ciencias de la Administración. Allí, trabajar con los alumnos en un espacio académico tan distinto al de educación no siempre resulta sencillo, hasta que los alumnos realmente valoran cuál es la incidencia de ese estado del arte para luego ponerse a escribir, analizar e investigar.

Moderadora: ¿En qué temáticas has elaborado los estados del arte?

Ana: En la tesina de la Licenciatura, trabajé sobre las prácticas y la formación del magisterio. Tuve una trayectoria muy amplia, les diría que, de mis 43 años de docencia, 30 fueron en la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca, que ahora ya no forma maestros, sino que la formación de docentes depende del Departamento de Ciencias de la Educación. Por eso tenía mucha experiencia en cuanto a las practicantes, las situaciones de las prácticas en las escuelas, etc. Esa fue mi primera tesina. La segunda fue, no se sorprendan por la cuestión en aquel momento, acerca de las nuevas tecnologías en el aula; trabajé en qué medida la universidad, en distintas materias y en distintas carreras, incorporaba tecnologías en la enseñanza. Fue un trabajo, para mí, muy interesante, fundamentalmente en la época del mal uso del Power Point. Aclaro lo del mal uso porque, realmente, yo veía cosas que resultaban poco apropiadas, se fotocopiaba y se presentaba en la imagen la página de un libro, el profesor leía eso, y a eso lo llamaba Power Point. Como eso, vi muchas otras cosas, pero ya se empezaba, incipientemente, a usar la web —estoy hablando de la época fines de los 90, principios del 2000—. Allí trabajé, con tecnologías. Y, en el Doctorado, investigué las prácticas profesionales supervisadas en carreras de Ingeniería. Tomé cuatro carreras de Ingeniería y me dediqué a ver cuál era el propósito y el sentido de las Prácticas Profesionales Supervisadas, que hoy en día son prácticas que se han extendido a muchas otras carreras. Esos fueron los temas. Como podrán ver, un abanico bastante amplio.

Moderadora: Gracias Ana.



Carla: Puedo continuar, Pedro, ¿te parece? Yo trabajo, como les comentaba hace un momento, en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, que es una Universidad que tiene cuatro sedes dentro de la Provincia de Santa Cruz. Nosotros tenemos la particularidad que tenemos mucha extensión territorial entre una ciudad y otra. Por ejemplo, donde vivo, estoy a 800 km. de la otra sede —que es donde queda la capital de la provincia—. Y también trabajo en el Profesorado en Ciencias de la Educación; acá es Profesorado, no tenemos Licenciatura, sino que es un Profesorado de 5 años. En el marco de esta Universidad, pertenezco a un grupo, que es el CIRISE, un equipo de trabajo en donde dirijo proyectos de investigación y en donde inscribo también mi carrera de investigadora en el marco del CONICET. En ese sentido, y con relación a la primera pregunta “desde qué contextos elaboramos el estado del arte o el estado del conocimiento” según lo podamos entender, porque se usan estas dos expresiones, en mi caso, vengo trabajando hace casi alrededor de 13, 14 años en una línea de investigación vinculada a los estudios curriculares en educación secundaria. Entonces, mis búsquedas han ido por esos escenarios. En sí, ya el campo de estudios curriculares es un campo híbrido; particularmente, trabajo desde la Sociología de la Educación, desde la Sociología del Currículum y en una perspectiva que es Sociopedagógica y desde los Estudios de la Gubernamentalidad. Entonces, en esa intersección en ese campo de estudio es que hago las búsquedas cuando construyo estado del arte, que han sido en diferentes momentos. No es una actividad que uno haga continuamente, sino que tiene que ver con procesos formativos puntuales y que, en mi caso, han sido, por ejemplo, cuando terminé la Licenciatura; yo estudié en otra universidad vecina que sí tiene Licenciatura en Ciencias de la Educación y, en ese caso, hacíamos trabajo final, no era tesina, sino trabajo final. Esa fue como mi primera experiencia de estado del arte, de construcción del estado del arte, es decir, de enfrentarme a mis propias destrezas para la búsqueda. ¿Dónde busco?, porque uno lo que sabe, y que yo al menos intento transmitirle a quienes trabajan conmigo en formación, es que uno no inventa la pólvora cuando investiga, sino que siempre hay un lugar desde donde partimos, siempre hay alguien que dijo algo acerca de lo que nosotros vamos a investigar. Entonces, es tarea de



la investigación reconocer esos hallazgos, esas construcciones también. Esa fue mi primera experiencia durante la finalización de la Licenciatura; puse en juego algunas habilidades, poco, porque estaba en formación, y salió bastante bien. Lo segundo que realicé para construir estado del arte fue durante mis estudios de maestría, que ahí sí, ya estuve enfocada directamente en los estudios curriculares. En ese momento, estaba trabajando más enfocada en las reformas, en el currículum y en los procesos de puesta en acto, entonces fui orientada hacia ese lugar y hacia educación primaria y educación secundaria. Cuando estudio el Doctorado, ya educación primaria lo abandono, lo dejo de lado, no me focalizo en ese nivel de enseñanza, sino que me oriento hacia educación secundaria, que es el nivel de enseñanza en el que estoy trabajando hasta la actualidad, y continuo en la línea de los estudios curriculares avanzando en una perspectiva que me permita comprender la artesanía cotidiana del currículum en términos de afectos, de temporalidades y de espacialidades. Entonces, mis búsquedas tuvieron que ver con eso; siempre en una clave que en cuestiones de currículum se suele utilizar que es una clave también geográfica, no solo una clave temporal de búsqueda disciplinar, sino también geográfica.

Moderadora: Muchas gracias.

Pedro: Yo me doctoré en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Cuando pensaba la primera pregunta y esto que plantean ustedes, me preguntaba si en algún momento no estoy haciendo estado del arte, es como casi una constante. Esto lo digo porque yo hace 10 años que, más o menos, estoy inscripto en equipos de investigación, estoy inscripto en una cátedra de la UNLP, en Política Educativa, y porque, además, empecé mi Maestría y luego comencé mi Doctorado, y con mi Doctorado ya tuve que ponerme a hacer publicaciones científicas. Así que, lo primero que diría sería que ¿en qué momento? Diría que no sé si cortó, si hay un corte. Pero sí podría decir que cada uno tiene un propósito distinto. Obviamente, para mi Doctorado hice un estado del arte, para la Maestría hice otro estado del arte, para los proyectos de investigación estamos en constante trabajo de los estados del arte, actualización, los



Drives se completan cada semana. Es una constante de trabajo interdisciplinar. Acá en La Plata tenemos un instituto de investigación, un centro de investigación, ahora estoy en la oficina del centro, y es cotidianamente articular mi tesis con la de otros compañeros y decir: “Che, ¿que escribimos juntos?” Y ponerse a escribir sobre un tema que se asimila al de uno y al del otro, ponerte a investigar sobre un tema que intentamos construir en común; por lo tanto, salís un poco de tu propio tema para acercarte a otros temas también.

Mis temas, en general yo investigué estados del arte relacionados con política educativa, con financiamiento educativo, con políticas de evaluación científica universitaria, carreras docentes. En líneas generales, diría que son esas las grandes políticas, que fui haciendo estados del arte diferentes, de diferentes niveles. Esto implica diferentes complejidades a la hora de querer hacer estados del arte, porque el multinivel tiene esa cuestión, los estados del arte van a diferenciarse según dónde lo haga y qué perspectiva tenga, donde tenga que estar buscando esa base de datos, qué autores, con qué relacionarlos, con qué contextos y demás. En ese sentido, diría que el tejido, el para qué siempre se relaciona con el tema, pero eso hay que relacionarlo con cada uno de los momentos del para qué fueron hechos. Pero, básicamente, es entender dónde estamos parados, cuál es la cancha, qué se investigó hasta este momento y desde qué perspectivas. Una vez que tenemos claro el campo de juego, en dónde estamos jugando, identificar dónde podemos meter la pelota y dónde están las tensiones, los vacíos, esos lugares donde podemos nosotros meternos a decir: “Che, acá faltan estas preguntas, acá esto no se está indagando, en esto faltan datos, esto no se puede saber de dónde se dice”. Ahí es donde ese estado del arte a uno le permite ubicarse en sus propias preguntas, que están insertas dentro de ese gran campo. No me quiero adelantar, chicas, ustedes dirán...

Moderadora: Está bueno porque ahí ya van saliendo algunas cuestiones, algunas dimensiones y es la idea del intercambio, justamente, que sea grupal nos permite esto. Me parece interesante esto que plantea Pedro de cuándo comienza y cuándo termina, es difícil delimitarlo, pero sí que va asumiendo diferentes sentidos, y la

búsqueda bibliográfica, porque ahí partimos, de la revisión de la bibliografía o de la literatura sobre el tema para diferentes momentos de una investigación, ¿no?

También me pareció interesante, si quieren mencionar, en relación con la otra pregunta, esto que plantea Carla de la búsqueda de y de dónde, cómo ¿de qué manera realizan los estados del arte? Si pueden pensar en unos pasos a seguir y qué estrategias desarrollan en ese sentido, ¿cómo lo organizan?, ¿qué criterios de búsqueda utilizan? Me imagino que ahora ha cambiado, desde que Ana empezó a hacer sus estados del arte y ahora que tenemos un dispositivo como la computadora donde vamos agrupando por carpetas, por ejemplo.

Ana: Bueno, yo puedo compartir. Los comienzos fueron totalmente artesanales. El uso de la computadora era bastante limitado, pero no me arrepiento de lo hecho, porque ese trabajo artesanal implicaba siempre una lectura. Aparte y quiero aclarar esto, cuando uno se encuentra con la situación de tener que hacer una tesina o una tesis, las ideas no brotan de la nada, no es algo que la situación sobre la que queremos investigar nos llueve, no es una cosa espontánea, que surge, sino que, muchas veces, es consecuencia de toda una trayectoria de lecturas, de contactos con docentes, de asistencias muchas veces a congresos, a conferencias, donde uno comienza a generar las ideas que lo van a llevar luego a focalizarse en aquello que va a investigar. Es decir, hay todo un proceso previo en este trabajo investigativo, creo. Y, una vez que uno ya tiene no necesariamente todo, sino medianamente definido, decide ponerse a leer y buscar material sobre determinadas cuestiones, que, bueno, en mis comienzos tenían que ver con contacto con autores y demás que uno iba buscando, muchos libros, no sé si ahora los jóvenes continúan con esa cuestión, pero muchos libros se prestan, búsqueda de material a través de los profesores, a través de conocidos, cuando iba a un congreso, etc. Creo que sí, lo mío es muy diferente a lo que los jóvenes pueden hacer en este momento. Ya cuando hice la tesis de Doctorado, ya internet para mí era una herramienta realmente excelente y uno sabía que existían artículos o publicaciones, recuerdo en la UNLP, las carreras pedagógicas que... no sé si sigue estando ese centro, allí había material que me podía venir muy bien, me contacté con la bibliotecaria y rápidamente



esas cosas simplifican mucho la búsqueda de material para la construcción del estado del arte. Pero la pregunta es ¿para qué estamos haciendo eso? Lo estamos haciendo para ir clarificando lo que queremos hacer y para poder construirlo y poder definirlo. Esa es un poco la idea que yo tuve. Ahora, ¿qué metodología? En mi caso mantuve una metodología que era la de lectura, palabras claves, resúmenes. Luego, con ese material, generar conexiones, es decir, buscar lo transversal y lo horizontal de todo ese material para luego ir logrando un texto diferente al de la simple repetición de lo que los autores nos pueden decir. Pero bueno, les vuelvo a reiterar, era un trabajo artesanal, no sé si ahora se continúa de esa manera, qué es lo que quienes dan investigación, hoy en día propician al respecto.

Carla: En mi caso, también las primeras construcciones de estados del arte tuvieron esa cuota de artesanía, de encontrarme con lo que está impreso, porque hoy, la mayoría de los textos, libros y artículos, incluso videos, porque uno puede incluir en el estado del arte videoconferencias grabadas, que ese es un formato que antes no considerábamos en el estado del arte, pero hoy se entiende que es una producción de conocimiento y que es fidedigna para poder incluirla. Pero en un momento también era a través de las bibliotecas, porque las bibliotecas en las universidades tienen también el acceso a la base de datos científica para la cual, al menos en mi universidad, necesitamos un IP específico, una dirección que nos da la universidad a través de la cual accedemos a bases de datos que son pagas. Ahora podemos acceder a través de la página, de “la rusa”, accedemos y nos sentimos hackers de los artículos —aquellos que son pagos—. Pero las universidades también tienen esta herramienta, que, por allí, no todos los estudiantes la conocen. Las universidades pagan para tener acceso a bases científicas que, cuando uno está construyendo, es importante acceder a ellas. Por un lado, el acceso a esas bases, por otro lado, la búsqueda de artículos fuera de la base, a través del Google común. Pero hay también modos de buscar que son más orientados, más apropiados dentro de las mismas revistas, dentro de los bancos de revistas, como así también dentro de los bancos de tesis, trabajos finales, tesinas y demás, en las diferentes universidades. Aquí también entra en juego el criterio, que yo en su momento mencionaba, que tiene



que ver con lo geográfico. Mis búsquedas siempre son en Argentina, en nuestro país. Hay una clave que es nacional, otra que es regional/latinoamericana, hay otra clave que es anglosajona; al menos en mi campo es importante hacerlo así, porque la producción curricular se ha desarrollado de modo abundante tanto en EEUU, como en Australia, como en Inglaterra. Entonces, hay una búsqueda que también tenemos que hacer y dialogar con producciones a nivel global. Mi criterio ha sido ese. A nivel temporal, siguiendo un poco la orientación metodológica que he tenido en la formación, buscando en los últimos 5 años, ¿qué es lo que se ha producido? Y, a partir de ello, hacerme una pregunta, como decía Ana, ¿qué de todo esto me sirve para mi problema? Porque si no, cuando uno empieza a buscar abre, abre, abre y se forman múltiples figuras que nos abrirían múltiples preguntas. Pero es importante ver qué de todo eso sirve a mi problema: si el modo en que se conceptualiza algo, si el tipo de abordaje, si el tipo de unidad de análisis, si el tipo de hallazgo al que llegaron esas investigaciones. Ahí hay un límite que es muy finito, que es difícil de transmitir y es difícil también de ejercitarlo, que es “Bueno, qué es una bibliografía clásica y qué es una investigación para un estado del arte”. “Esto puede ir a tu marco teórico, pero esto es parte de tu estado del arte; y tal vez esto que está en el estado del arte tiene categorías fundamentales para problematizar e incluirlas en el marco teórico”. Eso, al menos a mí, me ha llevado un aprendizaje. Como así también aprender e instrumentar la organización cuando uno hace estado del arte; porque, así como se hace búsqueda, aparecen resultados, y esos resultados nos llevan a otras lecturas. Entonces, organizar en la computadora, por carpetas, por año, por autor, por tema... Tengo diferentes criterios de acuerdo al momento. En general, es eso. Y después, al momento de iniciar la escritura, primero suelo arrancar con un cuadro que me organiza y sistematiza la información; si lo puedo hacer a través de la apoyatura del Atlas.ti, que es un software que suelo utilizar, mejor, y allí luego paso al escrito en prosa. A partir de allí, comienzo a hacer dialogar aquello que fui encontrando. Pero, en principio, la organización, porque también, como decía Pedro, es allí donde uno identifica las áreas de vacancia, las preguntas que tal vez están poco respondidas o aquellas preguntas que aparecieron pero que no llegaron a transformarse en problemas de investigación porque no iban con los intereses de ese equipo. Entonces es donde uno



puede decir: “Aquí, en este lugar, en este conjunto de debates, es donde yo puedo inscribir mi problema de investigación”.

A grandes rasgos, de esa manera es que suelo trabajar en la construcción de estados del arte.

Pedro: Con respecto a esto, se me ocurre decir poquitas cosas más de las que dijeron ellas. Lo primero que se me ocurre decir con respecto a los modos de construcción de los estados del arte es la reconstrucción histórica. Hay un modo muy artesanal, que inicialmente se hizo y se venía haciendo, de los estados del arte, que para mí también tiene que ver con otra cuestión, es muy importante ubicarla en nuestro campo, en Ciencias de la Educación, la inscripción de la investigación en nuestro campo, que si bien se viene investigando hace más de 110 años, el desarrollo de la investigación en nuestro campo se ha ido ampliando, profundizando en los últimos 30 años de manera muy fuerte al punto tal que hoy ya se encuentra o se puede encontrar textos que son estados del arte de determinadas problemáticas. Eso a uno lo acerca a un campo que, de repente, por ejemplo, quiero estudiar formación de adultos y uno ya tiene el estado del arte de Mónica De La Fare hecho, uno de los mejores cuadros académicos que tenemos y que se hizo del estado del arte. Uno se acerca al tema y se acerca con un trabajo de análisis del campo muy profundo y muy acabado. Eso es mucho más reciente —de los últimos años—. Obviamente que la base de datos, el hecho de que uno pueda trabajar en bases de datos académicas, digitalizadas, si uno puede acceder a bases de datos a través de su computadora y trabajar en 10 textos a la vez, facilita mucho. A uno eso lo ha acercado mucho a la bibliografía que antes era muy compleja de acceder, y creo que eso es una ventaja y una dificultad. El punto más difícil de todo eso es discernir qué leer, lo más complejo de ese trabajo es, ya no el acceso, sino poder entender qué de eso se relaciona con mi tema y qué vale la pena leer y qué no me suma a los ejes de determinada problemática. La pregunta no es tanto cómo se accede —ahí Carla develó uno de los grandes secretos nuestros, de repente Rusia nos ayuda a conseguir información que no podíamos conseguir—, el tema es qué se hace después con eso. Para mí, ahí el punto es saber cómo recortar todo eso.



La otra cuestión que uno podría decir es que para poder entender el estado del arte y qué se ha estudiado y qué perspectivas, me parece que ahí el proceso es lento, por lo menos en mi caso, inicialmente lleva tiempo, porque cuando uno empieza a leer, de repente empieza a definir algunos límites que van teniendo determinados estudios y empieza a poder agrupar. El proceso de agrupamiento temático o por áreas o por niveles de análisis lleva tiempo. Porque, primero, uno cree que está leyendo en vano y dice “¿Cómo voy a terminar de leer todo esto?”. Pero en ese proceso de ir definiendo niveles y agrupando por ejes, en un momento empiezan a aparecer cuestiones que ya leí y comienza el proceso como de saturación de algunos ejes que se abordan, problemáticas, de entradas diferentes, pero sobre una misma problemática o un marco teórico diferente y demás. Para mí, el punto más delicado ahí es saber tener paciencia y saber entrar al tema con la capacidad de, una vez que uno tiene rodaje... Yo puedo decir que los primeros estados del arte me costaron un Perú, los últimos un poco menos. Pero lleva tiempo. Yo hace 15 años que hago estados del arte y 10 que estoy metido full time en la investigación. Hoy en día, me cuesta un poco menos, pero los primeros me llevaban mucho tiempo y ahí es necesario darse tiempo para aprender eso. Después, en un momento, uno está metido en un campo académico, en un campo de conocimiento que uno más o menos ya lo va conociendo en los congresos, ya saben quiénes son sus directores, ya saben qué leen. Uno se va enterando y trata de estar más o menos actualizado de las novedades. Cuando uno dice “Me voy a fijar en los últimos 5 años”, yo lo hago luego de hacer un trabajo sobre lo que se hizo en los últimos 50 años, porque si no uno se pierde de trabajos que son fundamentales. Trato de ser sintético con esto, para no aburrir, pero hay trabajos de Cecilia Braslavsky que son del año 80 y están buenísimos. Guillermina Tiramonti, que hoy para muchos está siendo muy cuestionada, hay que leer sus trabajos de los años 90. Juan Carlos Tedesco escribió grandes trabajos que son de los años 70. Es difícil, si uno recorta en los últimos 5 años, te estás perdiendo “los grandes popes” del campo. Después de haber hecho un rastreo vinculado a la temática de los últimos años, uno puede ir centrándose en los últimos años, en los avances de los últimos años; me parece que ahí hay un trabajo que depende de la complejidad que uno quiera. En mi caso, el doctorado me obligó a irme 50 años para



atrás para poder estudiar mi tema y demás. Quizás, trabajos más acotados no requieren tanto tiempo hacia atrás y uno se puede apoyar en los trabajos de los demás, en los que han hecho otras síntesis de algunos otros trabajos o, incluso, trabajos que son estados del arte estrictamente. Eso diría...

Moderadora: Acá abrimos a que puedan comentar lo que crean necesario. Está muy bueno, porque van surgiendo muchas cuestiones que, en palabras de los estudiantes, son caóticas. Son preguntas que se hacen los propios estudiantes... Es consuelo saber que sirve un montón hablar de esto y conocer a quienes están en la práctica y que también sucede —por más que pasen los años—, que lleva su tiempo, que es una práctica... Cuestiones que me quedé pensando para retomar: que los estados del arte tienen que ver con el modo de abordaje, de organización, con el tema y el problema. Podríamos estar todos investigando sobre un mismo tema, pero el carácter artesanal igualmente está en cómo lo construimos, cómo lo abordamos. Cuestiones que mencionó más de uno, la importancia de tener un otro que nos guíe, incluso en qué búsquedas hacer, en distinguir cuáles son los referentes, encontrar esta jerarquización entre lo que leemos. Salieron también algunas discusiones que forman parte de la construcción del estado del arte. Por ejemplo, mencionaba Pedro esto de si se toman investigaciones de los últimos cinco años o si se intenta hacer ese recorrido un poco más abarcativo, tomando la temática en sí sobre un tema, si consideramos estudios más allá de Argentina... Me parece que esto tiene que ver con cada tema y cada problema, pero, si se les viene a la cabeza algo en relación con esto, ¿qué otros desafíos, cuestiones son debatidas al momento de armar un estado del arte y que, incluso, muchas veces son cuestiones de escuelas de investigación, que algunos militan en un modo de hacerlo, otros de otra...? Me parece que está bueno pensar en diferentes modos de hacer... Ese es el carácter artesanal de la investigación, que no existe un único modo de hacer. Ahí es necesario reconocer, esta es la idea de la entrevista, conocer diferentes modos de hacer y experiencias diferentes en relación con la construcción de algo que nos atraviesa a todos como investigadores e investigadoras del campo.



Pedro: Sí... Se me ocurren mil cosas, Julieta... Está buenísima la síntesis que hiciste. Pero que hablen Ana, Carla... A mí, rápidamente, se me ocurren muchas cosas después de esto que decís. Es un punto cúlmine de quienes van a estar, seguramente, del otro lado escuchando y uno ha leído muchas cosas después de la carrera. Y me parece que hay algo que vos decís respecto al tema y al propósito... No es lo mismo hacer un paper que hacer una tesis doctoral. No es lo mismo para todo lo que uno tiene que leer y todo lo que uno tiene que desarrollar. Entonces, un estado del arte en un paper no puede ocupar más de dos páginas, tres páginas y después es lo que vos desarrollaste sobre esa temática. Lo que importa ahí es mostrar lo que vos podés producir. Distinto en una tesis doctoral donde vos tenés que demostrar que el campo lo conoces perfecto.

Carla: Si, yo pensaba, a partir del comentario que estaban haciendo ustedes, en las preguntas que me suelen hacer las personas con las que trabajo, que estoy dirigiendo, o estudiantes que están en ayudantías de investigación: ¿por dónde empiezo?, ¿qué hago? Y yo no tengo la receta, porque también lo aprendí bajo orientación, tuve una excelente maestra que me orientó en ese proceso. Pero una de las preguntas iniciales es esa. Y yo les digo: “Empezá a leer, porque si no lees, tampoco vas a saber hacia dónde ir.” “¿Qué vas a leer? ¿Qué vas a buscar?” Si ya tenemos un título definido, en el título tenemos la clave, usémoslo como un tip. El título, tema, problema —como esté enunciado— y los objetivos. Ahí también hay una clave de búsqueda, porque ya tenés construcción conceptual. Para poder llegar a un problema, vos hiciste una búsqueda, tenés lecturas, tenés inquietudes, y problematizar. Entonces, ahí tenés la primera clave. Tenés currículum, ¿es currículum o es prácticas curriculares? Y fijate por dónde buscar. Tenés política, ¿políticas públicas, políticas educativas, nivel de enseñanza, sujetos? Eso va a orientar la búsqueda. Pero es la primera identificación, decir: “Bueno, ¿hacia dónde me dirijo?” Porque la búsqueda en el estado del arte tiene que ver con descentrar el norte... En algún momento hay que orientarnos hacia un lugar. Eso va a estar dado por los propósitos de la investigación, los alcances. Como decía Pedro, depende del producto al que se desea arribar.



Y con relación a lo de los años, hay una cuestión de la actualidad de la agenda, que por eso yo dije 5 años. Me parece que hay una cuestión de recuperar la actualidad de la agenda de la investigación del tema en el que estemos inscriptos, y por eso lo de 5 años que yo suelo decírselo a mis estudiantes. Ahora bien, eso nos inscribe en un presente, pero como dice Foucault, nosotros cavamos fosas constantemente y cuando cavamos encontramos. Entonces, aquello que encontramos es parte de nuestra construcción presente. De allí que nos tengamos que ubicar en otros tiempos históricos, en otras formaciones, que tengamos que recuperar esas investigaciones que son necesarias y que, si bien ya no son incipientes, son clásicas y hacen a la construcción de un campo y de un tema.

En el campo en el que yo trabajo, que es el de los estudios curriculares, me voy a principios del siglo XX a buscar también, porque encuentro allí construcciones que son clásicas y que hacen a muchas de las ideas que hoy sostienen al currículum. Por supuesto, también en Argentina, tenemos la década del 70 en adelante con las marcas y las lecturas más tecnicistas porque son las que llegaron de EE.UU. Eso hace que el campo tenga una impronta de ese momento, que después cambió en los 80, que cambió en los 90. Entonces, es importante también hacer una lectura, si se quiere, en décadas. O una lectura, para la construcción del estado del arte, por hitos históricos. Por ejemplo, si estudiamos reformas educativas, es importante también estudiarlo a partir del cambio legislativo. Entonces, esto nos haría que la búsqueda tome otro criterio.

Por otro lado, nosotros también utilizamos criterios que tienen que ver con lo socioespacial. Nosotros trabajamos en una clave que es territorial, y hay algunas investigaciones que nos interesan más que otras. No es lo mismo alguien que ahora está investigando en educación privada y educación de élite, entonces va a hacer un tipo de búsqueda, que quien está estudiando en educación pública o sectores con desigualdad, sectores con pobreza; ahí también la búsqueda se orienta. No es lo mismo decir pobreza, desigualdad o qué categoría vamos a utilizar para llamar a los sujetos. Ahí es donde, también, la construcción del estado del arte ya se va orientando y va manifestando las decisiones metodológicas que tomamos. Pensaba en eso a partir de lo que ustedes decían. Una pregunta inicial, que es lo que yo suelo trabajar con los estudiantes, es ¿por



dónde empezamos y cómo empezamos? Y después, ¿cómo seguimos? Ese seguimos es, tal vez, el proceso más lento, como decía Pedro; ese seguimos es un proceso que lleva mucho tiempo y que es inacabado, pero en algún momento tenemos que decir: “Bueno, hasta acá”. Muchas veces es la tarea de quien nos dirige decirnos “Hasta acá. Hasta este momento. Esto lo podemos reservar, esto nos orientará hacia otra investigación. Pero hasta este momento, para este trabajo”. Es como darle un cierre.

Moderadora: Tal cual. Muchas gracias. Ana, ¿quierés aportar algo en relación con esto?

Ana: Hay una de las preguntas que habla del momento, ¿en qué momento se trabaja con el estado del arte? Yo creo que en eso coincidimos que es al comenzar con todo este proceso, y algo que yo he detectado cuando estaba en los talleres de investigación, que creo que tiene que ver también con el tipo de carrera, la valoración del estado del arte. Realmente, aquel que va a hacer un trabajo reconozca o se dé cuenta del valor que tiene esa instancia de buscar material, lecturas, etc. Quizás en las carreras humanísticas lo vemos como una obviedad, pero en otro tipo de carreras, que son más de tipo técnico, no necesariamente lo ven como algo importante. Es decir, reconocen que se puede teorizar sobre el tema, pero no necesariamente lo ven como algo imprescindible. Y muchas veces se contentan con señalar que leyeron tal paper, fueron a tal revista, pero ni siquiera; a veces hay hasta que indicarles que tienen que presentar qué es lo que han encontrado en ese material y eso puede ayudar mucho. Se los digo por el hecho de haber trabajado hasta incluso con médicos. Citan, pero, en realidad, uno se plantea: eso que han citado en qué los ayudó, en qué los orientó. Porque a veces hay hasta profesiones, formaciones en las que, cuando se les plantea este tipo de situaciones a los estudiantes, lo dan como que ya ese estado del arte lo tienen construido por su propia profesión —no se si soy clara en lo que les digo—. Eso es lo que yo he observado.

Moderadora: No le encuentran sentido, valor a ese estado del arte como conocimiento sobre el campo...



Ana: Y, además, hay una realidad, ese tipo de conocimiento que vos tenés allí, luego te orienta en la construcción del marco teórico también, te permite extraer conceptos, categorías y demás que vos vas a reelaborar en el marco teórico ya más concentrada en el problema que vas a investigar. No sé, es algo que fui construyendo desde la experiencia esto que les digo.

Moderadora: En nuestro campo, igualmente, como decía Pedro, el estado del arte empieza a ser en sí mismo objeto de investigaciones en relación con ciertos temas, y ahí también radica el estar atentos a decir: “Bueno, hay investigaciones o trabajos de investigación que hacen toda esta revisión de antecedentes sobre un tema, ¿qué hago yo con eso?” Entender que, como ya está hecho, copiar y pegar. Volvemos acá al tema de ¿qué relación tiene con mi problema?, ¿dónde yo me ubico?, ¿qué le voy a aportar yo a este campo de conocimiento?, reconocer las discusiones que hay en el campo, las comunidades de diálogo, conocer dónde uno se sitúa. Esta experiencia que traes, Ana, es interesante para reconocer la importancia que tiene o el sentido como un paso más dentro de la investigación. Al comienzo tiene el sentido de ubicarnos, luego, poder reconocer las discusiones que se están dando y que se van actualizando... Bueno, para no sacarles mucho más tiempo, cerramos con una preguntita que enlazamos. Algo ya comentaron, pero, si tuvieran que pensar en qué dificultades o desafíos se encuentran en la construcción del estado del arte, si lo pudieran sintetizar.... Y qué recomendaciones le darían a quienes se están iniciando en la investigación, alguna recomendación o algún comentario. Y, brevemente, si han utilizado la IA en este contexto a la hora de construir el estado del arte, o si consideran que puede ser interesante esa incorporación.

Ana: Perdón ¿cómo manejan ustedes en la actualidad este tema de la IA específicamente en estas situaciones? Yo ya estoy fuera de eso... Me gusta escucharlos, porque también yo aprendo de esta manera.



Pedro: Yo, si querés, Ana, te doy una muy, muy mala noticia con respecto a la IA y es que, por más que la intentes hacer, es muy mala todavía haciendo estados del arte. Por ejemplo, me han llegado trabajos de tesis donde la IA le cita trabajos del 2028...

Carla: Es futurista...

Pedro: Claro, son trabajos potenciales, proyectos de trabajos futuros. Entonces, todavía me parece que el acceso a la base de datos académicas, lecturas serias, rigurosas... eso no está. O sea, tiene una fuerza, una potencialidad y una expansión inconmensurable, y da vértigo pensar en lo que se viene. Pero, todavía, por más que no la uses o no la utilices, te diría que es una ventaja. Porque quienes intentan hacerlo, para mí, fallan en eso, y, de hecho, es muy burdo lo que sucede, es muy absurdo. Más cuando uno ya hizo todo el trabajo de conocer quiénes son, leer sus argumentos, sus hipótesis, su perspectiva. Y, de repente, te llega algo completamente absurdo en relación de qué autor, uno lo detecta inmediatamente. Ni hablar cuando te dicen que hay trabajos del 2028, no. Pero, cuando uno sabe de qué va más o menos los trabajos de los autores, te encontrás con muchas cosas muy burdas.

Con respecto al estado del arte, yo diría que la IA no la usen. Y, desde mi mirada, lo más lindo de hacer investigación es desarrollar capacidades, habilidades. Insertarse en un campo es muy bueno y muy interesante, pero me parece que no perder habilidades y desarrollarlas es la clave en esto. Porque si uno cede utilizando IA, uno cede capacidades al sistema, y uno cree que está avanzando, estoy dejando de perder tiempo, sí y estas perdiendo habilidades también. Ahí me parece que hay una clave, que es en el proceso de formación de crear habilidades que llevan tiempo, para mí el problema de la inmediatez, que a veces uno cree que es mejor hacerlo rápido y hay cosas que conviene hacerlas lento. Esta es una. Hacer investigación es lento, pero una vez que haces el proceso, que vas caminando y ves lo que te permite relacionar, articular, vincular, es un nivel de aprendizaje y después te cambia la perspectiva cotidiana para hacer las cosas, hacerlas y hacerlas bien; hacerlo seriamente está buenísimo.



Y recomendaciones con respecto al estado del arte específicamente... yo lo único que diría es que la clave está en saber que, por más que uno pretenda leer todo, no va a poder, pero que la clave está en construir y saber recortar, saber seleccionar buenos textos. Ahí, como decían Carla y Ana, los directores cumplen una función central, te ayudan a detectar esas cositas. Después uno va adquiriendo el ojo, va afinando el ojo y accede a un criterio que es central, que es el criterio de selección, saber recortar y decir: “En esta revista se publican cosas que están buenas”, “Seguí a este grupo de trabajo que está bueno”. Me parece que el punto más difícil hoy no es el acceso, el tema es que abruma la cantidad y lo más difícil es saber seleccionar.

Carla: Yo coincido, y soy del club de fans de Pedro con relación a la IA. No me llevo bien...

Moderadora: Perdón que interrumpa, nosotras quisimos hacer esta pregunta para saber qué pensaban al respecto, porque también estamos de ese lado. Así que, de cierto modo, nos alegra escuchar que no somos las únicas que lo decimos en clase...

Carla: Si, yo hice un curso de posgrado sobre la existencia de la IA en los procesos de investigación. Y la verdad es que me lo puse como desafío, pero surgió tratar de mostrarles a mis colegas que, al menos en mi campo, no servía. El tipo de resultados que me estaba aportando no era de los mejores. De hecho, hice un ejercicio en la cátedra de utilizar IA, hacerle algunas preguntas y que los estudiantes puedan advertir si era fidedigna la información que estaba dando. Ese fue un ejercicio que hicimos y que salió bien a los efectos. Pero, en mi caso, tampoco me estaría sirviendo la IA, de hecho, encontramos mejores cosas si las buscamos nosotros y si producimos.

Como decía Pedro, creo que le estamos entregando a la IA y delegando el ejercicio de nuestras capacidades. Yo les suelo decir a los estudiantes: “Es preferible que ustedes confíen en su inteligencia, en su capacidad de búsqueda, en su capacidad de escribir, de producir y de equivocarse, y darse cuenta que se están equivocando. Al menos dense esa chance”. Hay colegas en otros campos que suelen decir que la IA les



está contribuyendo, al menos a mí no me estaría pasando eso. Entonces, una de las recomendaciones que le puedo dar a estudiantes es que lean con orientación, que no se enojen con quienes los dirigen, sino que acepten sus consejos, porque siempre hay alguien que sabe un poquito más que nosotros y es importante reconocer eso. Que lean y que no se obnubilen tampoco con lo primero que encuentran, que suele ser también un error. Comparar, contrastar, hacer dialogar, ver también la diferencia de enfoques, de perspectivas, de abordajes metodológicos en eso que encontramos. Es importante que eso lo entendamos como un proceso formativo. A mí hay algo que me gusta decirles sobre todo a quienes están haciendo trabajos de tesis que es que disfruten también de esa instancia porque se están convirtiendo en especialistas sobre un tema. Entonces, ni yo voy a saber tanto como ellos sobre ese tema, yo puedo orientar una búsqueda, pero hay una construcción ahí que es personal. Entonces, van a saber bastante sobre ese tema porque leyeron, porque sistematizaron, porque organizaron, porque construyeron criterios de búsqueda y también criterios de escritura. Porque, y va la segunda recomendación, algo importante en el estado del arte, es cómo lo escribimos, cómo damos cuenta de este proceso que realizamos. Porque nosotros sistematizamos, fichamos, hicimos cuadros, escribimos, resumimos pero ¿cómo damos cuenta de esa búsqueda que puede aparecer atomizada? Tenemos que escribir. Es importante hacer una buena escritura del estado del arte, por más que sea acotada, de acuerdo con lo que tengamos que escribir, puede ser que sea una página, 10 páginas, 4 páginas. Pero es importante que eso esté bien escrito. ¿Cómo puedo dar cuenta de ese proceso que a mí me llevó tiempo, que me llevó aprendizaje, que me llevó selección y exclusión de textos a partir de la escritura? Ahí es importante agrupar lo que se fue encontrando, hacer un metatrabajo organizativo y agrupar lo encontrado. Esto lo agrupo por unidad de análisis, estas investigaciones por el tipo de perspectiva metodológica, estas otras las voy a agrupar por el campo disciplinar desde el cual lo están trabajando, estas con un criterio temporal, estas con un criterio geográfico, y así vamos agrupando. Entonces, es donde nos encontramos con este tipo de escrituras que decimos: “Ah, acá esta persona se tomó el trabajo de hacer una sistematización y un análisis de aquello que encontró”, que es lo que realizan colegas sobre algunos campos que son trabajos muy bien logrados. La



SAIE también está produciendo en este sentido, decir: “Bueno, este conjunto de investigaciones refiere a estos debates desde estas perspectivas y destacan estos aspectos que son los que a mí me contribuyen para pensar mi problema de investigación.” Eso tampoco es sencillo, porque creo que hoy a mí tampoco me sale bien, pero lo sigo intentando. Y es el tipo de estado del arte que se suele valorar cuando uno evalúa. Porque es importante también pensar en que aquello que estamos escribiendo va a ser evaluado. Entonces, hay que dar cuenta de las múltiples destrezas que uno desarrolla cuando investiga.

Entonces, pensar en eso, en la lectura, pero también en la escritura del estado del arte.

Moderadora: Bueno gracias. Aportes super valiosos. Ana no sé si querías sumar algo en relación con esto...

Ana: No, no... Ha sido un encuentro en el que he aprendido muchas cosas y me han tranquilizado con otras, como el tema de la IA.

Moderadora: Parece que ese es un gran tema, porque algo de lo que hemos hablado en este encuentro fue la característica inherente a la investigación que es el trabajo artesanal y de construcción propia y que eso no lo va a poder reemplazar ...

Ana: Una cosa que no sé si la planteamos es ser ordenado cuando uno va leyendo. El orden, la sistematización, porque después nos pasa que estamos escribiendo y decimos: “Pero yo esto ¿en qué libro lo vi?, ¿con qué autor?, ¿dónde lo marqué? Es fundamental dar esa orientación, la sistematización y el ordenamiento. Esos trabajos que hace muchos años usábamos de fichas y demás. Bueno, si no tengo fichas, poner marcadores, cosas que, rápidamente, cuando necesito la información, sé a dónde la tengo que buscar. Hablo por experiencia propia.



Moderadora: Y ahora nos fiamos de que la tenemos adentro de la computadora, pero dónde...

Ana: Qué nombre le puse al archivo...

Moderadora: Bueno... muchísimas gracias por la disposición, por el tiempo. Ha sido super rica... No se dan cuenta de cuánto va a servir esto para quienes se están iniciando en la investigación y, realmente, el estado del arte es una de las etapas más complicadas o de mayor parálisis para quienes no saben de qué se trata, no saben cómo empezarlo o cómo articular la escritura. Son todos desafíos, así que gracias. Esto da cuenta de que, por más que tengan trayectoria como investigadores/investigadoras sigue siendo un tema de desafíos constantes. Gracias. Esto lo vamos a presentar en las Jornadas que hacemos presenciales acá el 5 de septiembre y después, seguramente, hagamos una presentación virtual para que puedan sumarse y hacer una presentación más amplia para quienes hayan participado.

Ana: Gracias a ustedes por la invitación.

Pedro: Muchas gracias chicas. Se nota que se lo toman en serio.

Carla: Muchas gracias

ACOMPañAR LA CONSTRUCCIÓN DE ESTADOS DEL ARTE: ENFOQUES, DISPOSITIVOS Y DESAFÍOS PARA SU ABORDAJE

Diálogo con Virginia Kummer (UNER), Ivan Surge (UNICEN) y María Marta Yedaide (UNMDP)

Julieta Rodera
juli.rodера@gmail.com

Moderadora: En la primera de las preguntas que pensamos, si quieren, estaría bueno que comenten desde dónde van a hablar y a compartir sus experiencias para que se conozcan y empiecen a encontrar puntos en común.

Entonces, ¿en qué contextos han acompañado la tarea de construcción del Estado del arte y qué importancia le atribuyen al Estado del arte en una investigación?

María Marta: Un gusto encontrarles. Mi nombre es María Marta Yedaide. Voy primero por el posicionamiento, así después charlamos más sobre el valor y la importancia que le damos. Les cuento que trabajo como profe de investigación en el grado, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en una Licenciatura en Gestión Cultural, pero también trabajo mucho enseñando investigación en el posgrado, siempre en universidades nacionales argentinas, en Especialización, Maestría y Doctorado. Es desde un posicionamiento particular porque estoy bastante afincada en lo que sería una tradición cualitativa que coquetea con lo poscualitativo, con teorías queer, con el giro decolonial, con el giro hacia lo autoetnográfico. Pertenezco a una comunidad con larga tradición en lo autobiográfico narrativo, pero, en particular, en el último año esto devino un poco más autoetnográfico. Me parece importante contar esto porque todas las decisiones de diseño finalmente se maridan con este posicionamiento, que no solamente es epistemológico-teórico, sino que es ético primero, ontológico también —porque hay una mirada de qué es la realidad— y después epistemológico. Entonces, todo lo que diga puede ser usado en mi contra dentro de esta urdimbre en la cual lo que tramamos



cobra algún sentido. Gracias por compartir conmigo este espacio.

Virginia: Bueno, soy Virginia Kummer y trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). He dirigido trabajos finales y tesis de grado y posgrado y trabajo en el grado y en el posgrado. En el grado, llevo adelante la cátedra de Investigación en Educación II. Es una cátedra que pertenece al cuarto año de la Licenciatura donde, por una decisión tomada hace ya bastante tiempo y porque el titular llevaba Investigación I y II, se lleva adelante una práctica de investigación. La cátedra funciona como una práctica de investigación, y gran parte de las cuestiones que hoy pensaba, además de la dirección de tesis de grado y de posgrado, tienen mucho que ver con el desarrollo de esta cátedra para estudiantes que van a ser futuras Licenciadas en Educación.

Con respecto a mi formación, he tenido una fuerte formación en metodologías cuantitativas y, más tardíamente, en metodologías cualitativas. De modo que gran parte de mis investigaciones tienen diseños mixtos donde hago uso de ambas metodologías. Por ejemplo, en la última investigación que acabamos de terminar, trabajo sobre juventud, juventudes, jóvenes y expectativas de jóvenes a futuro, de aquí, de la provincia de Entre Ríos. Trabajé en un diseño *cuanti*, en una muestra representativa, y avanzamos en un diseño *cuali*, que es lo que vamos a profundizar en esta segunda etapa. Tomo como una fortaleza esta formación muy fuerte que tuve en los inicios, ¿no? Durante las últimas investigaciones, he estado haciendo uso de esta doble mirada del fenómeno.

Ahora estoy muy movilizada por el fin de esta investigación y con mucho interés en continuar trabajando en esta línea de juventud y juventudes, con algunos autores que son absolutamente pertinentes e interesantes para este contexto.

Iván: Hola nuevamente a todas, gracias a la gente del anuario. Mi nombre es Iván Surge, soy profesor y licenciado en Ciencias de la Educación por la UNICEN de Tandil, en la provincia de Buenos Aires. Me desempeño desde el 2008 como ayudante alumno y ahora, ya graduado diplomado, profesor adjunto en materias del Departamento Epistemológico-Metodológico de nuestra Facultad, la Facultad de Ciencias Humanas.



Menciono esto antes de todo lo otro para decir que, sí hay miradas diferentes, pero, como nuestra facultad está organizada por departamentos, es muy fuerte, por suerte, el posicionamiento que, como uno de los grupos al interior del Departamento Epistemológico-Metodológico, hemos logrado construir en función de principios epistemológicos; a principios mínimos en términos de la formación o de una pedagogía de la investigación. Me desempeño en talleres de tesis de Educación Inicial; más recientemente, en la carrera de Licenciatura en Turismo también. Acompaño, como director y codirector, trabajos de tesis y trabajos finales integradores, por ejemplo, en la Licenciatura en Psicopedagogía de nuestra Facultad de Ciencias Sociales.

Lo cierto es que, para contestar la primera pregunta que guiaba la apertura de esto, por reglamento, por ejemplo, las tesis en nuestra facultad no requieren de un estado del arte. De hecho, si uno mira tesis que están en el repositorio institucional, digital o en la biblioteca, no todas tienen estado del arte. Nosotros, desde las distintas cátedras, no es que hacemos hincapié, pero sí trabajamos en la constitución de un mínimo estado del arte. Si se quiere, se puede tomar como una simulación coherente, acorde y que sirva como práctica futura para la construcción de su propia tesis, pensando básicamente en que las investigaciones sociales son acumulativas y tienen un puntapié siempre inicial en estudios anteriores.

Lo cierto es que no está como un criterio necesario en las tesis de grado de hoy, al menos en las de Educación, Trabajo Social y, mucho menos, Psicopedagogía. Esto no significa que no le atribuyamos importancia, pero sí que lo ponemos en consonancia con los otros componentes del anteproyecto de tesis en los cuales sí trabajamos. En términos de qué posicionamiento metodológico, en realidad, habilitamos a estudios mixtos, como planteaba Virginia, pero siempre con algún posicionamiento más global o integral desde el cual se puedan hacer, dado que los enfoques mixtos sí requieren conjuntos de preguntas diferentes y, para una tesis de grado, eso excede lo que pueden llegar a hacer. Lo que sí encontramos son algunas cuestiones o desafíos en relación con la propia formación, porque lo cuantitativo, en general, está bastante subestimado en el área de educación. No soy el primero que lo comenta; en realidad, me apoyo en estudios que se han hecho en términos de revistas científicas y de producciones. Con Irene



Laxalt, una profesora que ha sido y es hasta ahora compañera del Departamento, profesora adjunta también asociada de las materias en las que me desempeño, hemos empezado a hacer un pequeño relevamiento de las tesis de grado producidas en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Educación Inicial. Lo cierto es que predominan, al menos de 15-20 años a esta parte, los enfoques cualitativos.

Entonces, es también un desafío, pese a que las estudiantes y los estudiantes tienen Metodología I y Metodología II. Por un acuerdo entre cátedras, se ha dividido la Metodología I, más cualitativa porque forma parte del profesorado y creemos que son herramientas centrales para la formación profesional general, y la Metodología II, cuantitativa. Tienen herramientas cuantitativas, pero, al momento de llegar a pensar el anteproyecto, no tienen la estructura de razonamiento de lo cuantitativo incorporado. Así que esto es como para decir, más o menos, desde dónde también uno piensa la construcción del estado del arte.

Moderadora: Me quedé pensando, Iván, si hay algún motivo por el cual no se incluya el estado del arte. Entiendo que hacés referencia a un apartado específico de estado del arte, pero me imagino que, para el planteamiento del problema o para anticiparse a lo que es el marco teórico, sí se da cuenta de ese campo.

Iván: Claro, lo cierto es que, por ejemplo, la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que incluso es el plan con el que yo me recibí ya hace algún tiempo, no tiene el taller de tesis curricularizado. Curricularizado significa obligatorio; está en la currícula como un taller opcional en un cuarto o quinto año. Con lo cual, en Ciencias de la Educación en particular, mucho queda a libre albedrío de los directores y a su interpretación del reglamento, pero, además, más profundamente, de lo que es la investigación social.

Sí se lee, cuando uno mira tesis, por supuesto, un relevamiento mínimo de antecedentes, pero no bajo ese apartado o componente. Por ejemplo, se suele incluir en el marco teórico las voces de otros, pero ahí hay una confusión entre marco teórico y estado del arte. Así que no está como componente. Desde el Departamento Epistemológico, estamos trabajando ya hace un tiempo en diálogo con las carreras y con



docentes de las formaciones específicas en la construcción de pequeños reglamentos o de pequeños principios para, aunque sea en las materias en las que dictamos, especificar un poquito más qué es lo que se espera de una tesis.

Esta discusión la debemos tener en todas las facultades, más con los tiempos que corren, y ahí es donde estamos pensando los papeles, en realidad, de cada uno de los componentes también y el nivel de desarrollo que se pretende.

María Marta: Yo estaba pensando que tal vez tenga que dar dos descripciones más de contexto para que después todo lo demás caiga en su lugar. El primero es que nosotros tenemos seminarios de investigación en estas dos carreras, que son Educación y Gestión Cultural, que terminan con un planteo o esquema que deviene proyecto de investigación en la instancia de examen final. Es decir, durante el cuatrimestre o el año, trabajamos en un planteo y ellos luego entregan un proyecto. Pero, en paralelo, desarrollamos una MECI, que significa para nosotros Micro Experiencia Colaborativa de Investigación.

Entonces, en los dos contextos, se hace una investigación colaborativamente desde el primer momento de construcción del problema hasta el informe. Vivimos todos los procesos, charlamos sobre todas las condiciones, las situaciones, los resguardos, los cuidados, etcétera. Todo lo que viene de lo poscualitativo, que se desmarca tanto de lo convencional, del modo más convencional de hacer ciencia, requiere mucha justificación porque, en principio, se interpreta como una ingenuidad. Nosotros hacemos ciencia de una determinada manera y la primera interpretación es que no sabemos hacerlo de otro modo.

Entonces, hay todo un ejercicio que hemos ganado con el tiempo de justificación y fundamentación bibliográfica, pesada, con muchísima cantidad de autores. Y eso es algo que debemos enseñar a nuestros estudiantes. Es decir, hay también un estado del arte, un estado de la cuestión que se va construyendo a lo largo de toda la carrera respecto del posicionamiento para la investigación y no solamente respecto de las temáticas. Esto es algo común. En el último libro de Giardina y Denzin, que se publicó en junio del año pasado, Elizabeth St. Pierre, quien propuso este nombre de lo poscualitativo, dice que, en el caso de las investigaciones poscualitativas, el punto de partida es siempre teórico. Pero no es teórico del tema, sino teórico del punto de vista de

quién va a investigar, y para qué es valiosa la investigación sobre ese problema.

Moderadora: Me parece interesante, de esta primera presentación, el pensar el estado del arte no como un ítem aislado, sino justamente como parte de un posicionamiento como investigador e investigadora, que tiene que ver con decisiones epistémicas, políticas e ideológicas. Como decía María Marta, de cómo hacer la investigación. Claramente hay diversos modos de hacer investigación, pero es necesario resaltar la importancia de que siga siendo un trabajo riguroso y sistemático independientemente de los métodos que se elijan.

Pensando específicamente en el acompañamiento en la construcción del estado del arte, que es el tema que nos une en esta entrevista, ¿qué estrategias llevan a cabo para acompañar esta etapa puntualmente? ¿Qué criterios de organización establecen? ¿Cuáles son las principales dificultades que observan en esta instancia? El otro día hablábamos de cuándo comienza uno y cuándo termina de hacer un estado del arte. Pareciera que no hay un punto de inicio y un punto final, sino que nos acompaña en todo el proceso y se sigue actualizando. Bueno, ¿qué observan ustedes desde sus respectivos roles en los que acompañan a investigadores puntualmente en esta etapa?

Virginia: Dificultades hay varias, pero me parece que siempre es bueno contar un poco cómo procedemos. Siempre pongo énfasis en que la revisión de antecedentes tiene dos grandes etapas. Una etapa que tiene que ver con una buena identificación de textos y una sistematización. Allí seguramente vamos a hablar de la cuestión más operativa, de que inicien la familiaridad con lo que los programas proveen para armar un fichaje ordenado y que sirva a los fines de las referencias finales. Pero después está la parte, que me parece muchísimo más importante, de la discusión bibliográfica.

He visto de todo, por ejemplo, antecedentes copiados a modo de glosario donde se pone el antecedente y arriba se copian los autores y la revista. Allí hay claramente un trabajo pendiente sobre la escritura, el modo relacional de los textos y la forma de referir a la bibliografía. Pero luego hay un importante énfasis puesto en la discusión bibliográfica, que como autores del trabajo nos compete: poner en relación toda esa



búsqueda que hemos realizado.

Trabajo mucho en la oferta de repositorios y revistas en el caso de las estudiantes de Educación —prácticamente, en cuanto al género, son todas estudiantes—. No solamente referimos a revistas indexadas, las más conocidas, como las de la Universidad Nacional de La Plata, la UNICEN, las revistas de Córdoba, la del IICE, etcétera. También pensaba en los criterios, ¿no? Pensaba mucho en cuando nos preguntan: “Pero ¿con qué criterio?”. Bueno, si vas a tomar un problema histórico... Recuerdo uno que tomamos hace algunos años atrás, que eran grupos de discusión de docentes y estudiantes hablando sobre lo que en aquel momento llamábamos indisciplina escolar. Cuando recupero ese ejemplo, pienso cuánto ha pasado y cuánto se ha transformado un concepto como el de disciplina escolar, que ya no alcanza para dar cuenta de las situaciones que vivimos en nuestras escuelas. En aquel momento, cuando revisábamos los estudios sobre disciplina e indisciplina, había toda una línea norteamericana normativista, y después comenzaban los análisis que giraban sobre el poder a partir de los aportes de Foucault. En la revisión de antecedentes, que después nos sirvió para el encuadre conceptual, veíamos trabajos que dejaban traslucir estas discusiones epistemológicas sobre el modo de conceptualizar este concepto. Entonces, decía: un criterio histórico, un criterio temático, un criterio disciplinar...

En educación es muy complicado esto porque, por allí, las chicas toman trabajos de psicología o de sociología cuando el análisis está eminentemente enfocado desde conceptos propios de las ciencias de la educación. Luego, un elemento más que reitero en muchísimos casos a quienes transitan estas etapas conmigo como tutor es que hagan alguna entrevista. Nosotros, por ejemplo, acá tenemos a Susana Celman, que es una profesora muy reconocida, un referente en el campo de la evaluación educativa. Entonces, si el tema que les interesa es evaluación, háganle una entrevista a Susana, que siempre tiene las últimas referencias bibliográficas y da cuenta de toda su experiencia.

Creo que estos son modos en los que he trabajado con los grupos a cargo: ofrecer buenos criterios de búsqueda, incluso los mostramos, los tenemos anotados y los orientamos. Hay un autor que dice que el problema no es que no haya información, sino la superabundancia de todo lo que hay cuando intentamos hacer una búsqueda. Por eso



creo que los criterios de localización o búsqueda tienen que ser presentados y trabajados con nuestros estudiantes, por supuesto. Palabras descriptoras que puedan ayudar a localizar buenas investigaciones.

Los criterios siempre son motivo de un arduo trabajo: ¿va a ser una búsqueda histórica, temática, por disciplina o subdisciplina? En los casos en los que sea posible, que en la mayoría de los casos lo es gracias a lo que nos permite hoy la virtualidad y la buena predisposición de toda la comunidad, realizar una entrevista.

Iván: Lo lindo que es encontrarse. Uno, por ahí, desconoce un poco más allá de la propia universidad. Pensaba en esto que decía Virginia, me parece que compartimos, en las cátedras de las que formo parte, esta centralidad de presentarles —porque sabemos que no lo han tenido en Método I, en Método II o en las investigaciones sociales— repositorios o archivos. Nosotros no trabajamos solamente con revistas, sino también con congresos. Por ejemplo, acá en Tandil tenemos el Encuentro Internacional de Educación, que se realiza periódicamente. Entonces, dirigimos a los estudiantes hacia qué congresos, encuentros o reuniones científicas referir, porque están las actas publicadas o, en algunos casos, los resúmenes. Nos parece central y usamos tiempo didáctico para trabajar —en las clases teóricas, teórico-prácticas, talleres o seminarios de tesis— en lo que son las búsquedas bibliográficas. Nos apoyamos no solo en revistas científicas, sino en materiales de toda índole.

Verónica presentaba el anuario como no indexado, pero relevante también para la comunidad. Además, trabajamos con congresos, ponencias y artículos que circulan por otros canales, tal vez no tan institucionalizados, pero que sabemos que son útiles. En eso sí nos dedicamos. Por ahí compartimos algunos criterios tanto para los congresos y jornadas como para las revistas, para que sepan después leer. Porque, vuelvo, nosotros no trabajamos en la confección del estado del arte, pero, aunque sea en esa pequeña simulación, pedimos al menos tres o cuatro artículos o tesis. También vamos a nuestros repositorios institucionales, de la Facultad, de la Universidad y de otras universidades, para que sepan buscar, porque ahí hay tesis ya producidas. Insistimos en que sean, en principio, de grado, para que vean qué implica la elaboración de una tesis.

Lo que pedimos con esas tres o cuatro referencias es que puedan realizar un



fichaje, que llamamos fichaje crítico. Es bastante desafiante, porque les resulta muy complicado a veces hacer la lectura metodológica del informe de investigación, de la tesis o del material que sea. Trabajamos esta búsqueda bibliográfica en dos momentos de la elaboración del anteproyecto. Al inicio, cuando están definiendo el tema de investigación y construyéndolo como problema, pedimos uno o dos artículos, ponencias o tesis, no leídas completamente, pero sí el resumen. Luego, ya más avanzado, casi finalizando el anteproyecto, cuando están revisando el marco teórico y las preguntas tienen cierta estabilidad —aunque pueden ser revisadas—, pedimos una nueva búsqueda de bibliografía. Ahí se incorporan una o dos lecturas más. Por eso, en definitiva, el pequeño estado del arte está constituido por tres, cuatro o cinco artículos o materiales como mucho. Esto nos permite también llevar un control y acompañar ese proceso de lectura bibliográfica, porque también corregimos los fichajes. Hacemos devoluciones cualitativas, no en términos de una nota, pero sí en términos cualitativos, como: “En esta investigación préstale más atención a esto”.

Lo llamamos fichaje crítico porque no es simplemente un volcado de una grilla con componentes básicos —autores, títulos, revistas, fecha, lugar, etcétera—, sino que también, por ejemplo, ya llegando hacia el final, les decimos que incorporen alguna pregunta que les genere la lectura de esos informes en términos del contenido, los resultados, las estrategias metodológicas. Preguntas que no les cierren del propio informe o que les puedan ser útiles para pensar su propio problema. Ese es el fichaje crítico que intentamos hacer en dos etapas.

Por otra parte, pensando en esta experiencia interesante que contaba Virginia, nosotros tenemos el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NES), que forma parte también de la revista Espacios en Blanco. Todos los años, con Educación Inicial, realizamos encuentros con referentes de los distintos programas y proyectos que tenemos al interior del NES. Son una especie de entrevista colectiva, lo llamamos conversatorio, sin guiones preestablecidos. La idea es que cada referente pueda contar en qué línea está trabajando, porque también nos resulta muy importante que se puedan incluir. Pensando además que Educación Inicial, incluso a nivel país, no tiene una publicación específica y sí hay uno o dos congresos específicos. Entonces, también es



relevante saber qué hacen las investigadoras de educación inicial en nuestro núcleo de la Facultad. Esto es muy importante porque ahí se sugieren temas, líneas de investigación que existen en otras universidades y determinadas líneas bibliográficas.

Para nosotros es muy relevante. Por ejemplo, yo, que conté que estoy más recientemente en la Licenciatura en Turismo, encuentro que esto es mucho más relevante porque pueden orientarnos a nosotros mismos. Yo provengo de las Ciencias de la Educación, pero, al formar parte del Departamento Epistemológico-Metodológico, brindamos servicios a distintas carreras. Lo central es tener un anclaje en las carreras para decir: “Por esta línea está más legitimada” o “Este encuentro o este tipo de revistas es más adecuado”. Así que también tenemos esto, que no es propio de la construcción del estado del arte, pero, como lo mencionaba Virginia, me pareció relevante porque es muy importante para las estudiantes en general ver a sus propios docentes —aunque hayan pasado cuatro años de carrera mirándolos, viéndolos y escuchándolos— enmarcados ahora en esa dimensión de la investigación.

Después, lo que sugerimos en la elaboración del estado del arte a futuro es que definan criterios, pero que los criterios también obedezcan a los propios objetos de investigación. Sugerimos algunos, como puede ser el criterio por escalas. En algunos momentos ha funcionado, sobre todo para temáticas específicas en educación, decir: “A nivel más global, a nivel latinoamericano y cómo ha sido tratado en Argentina”. Otro es el criterio histórico, más temporal, como mencionaba Virginia. Pero no lo hacemos en el marco de los propios seminarios o talleres. Sí, por ejemplo, en mi caso, en el rol de tutor o director de tesis o trabajo final, pero no en el marco de los talleres de tesis. En esos espacios brindamos criterios más generales para que, el día de mañana, puedan ordenar el estado del arte.

María Marta: Hay algunas coincidencias. Voy a empezar por algo que es un desafío, y que tiene que ver con la segunda pregunta. En las dos asignaturas de grado en que trabajo, la investigación se ha pensado como instancia de cierre de carrera. Por eso, lo primero que nos parece importante es que reconozcan la herencia en la cual se inscribe aquello que ellos ahora se interesan por investigar, que den cuenta del reconocimiento de esas matrices, esos grandes relatos que los vienen condicionando hacia tal o cual



lugar. Una cosa que no les resulta natural, pero que tratamos de promover mucho, mediante variadas estrategias, es ir a buscar los materiales de las asignaturas en las cuales se han tocado los temas que eligen. Hacemos una buena diferenciación entre tema y problema. Mostramos siempre el tema como algo muy relacionado con la biblioteca, ¿no? E insistimos en que puedan ubicar bien qué dominios de la disciplina están tocando los problemas que les interesan, e ir a las materias que cursaron en donde esos temas se trabajaron, y charlar con esos docentes también.

En el caso de los becarios que tengo o tesis doctorales, ahí sí se me presenta últimamente como una necesidad pautar como parte del primer estadio de cualquier investigación que hagan entrevistas a especialistas nacionales, porque son accesibles y son muy importantes. También me parece importante para la terminología. Nosotros le damos mucho valor a hacer esto, como decía un poco Iván, recursivamente en diferentes momentos. Cuando están formulando el problema, hacen una primera salida. Nosotros decimos que toda investigación desde esta lente más *cuali* requiere dos estancias: una estancia en la biblioteca y una estancia en un territorio, que llamamos *trabajo de campo*. Y las dos cosas alteran tu mirada respecto del conocimiento que te interesaba. En general, desde nuestra perspectiva, los territorios no les son extraños a los tesis. ¿Qué quiere decir? Que los motivamos a que investiguen problemáticas en las cuales ellos están implicados. Por ejemplo, hacen una investigación en una escuela cooperativa en la cual trabajan. Hay toda una mirada autobiográfica, autoetnográfica que tratamos de validar. Entonces, ¿cómo hacer para extrañarse respecto de un ámbito que es cotidiano? Bueno, la primera parada es la biblioteca. La construcción de los antecedentes y el marco conceptual colabora con alterar la mirada para no ir a ver lo que se ve siempre, para poder distinguir otras cosas. Nosotros les decimos que la mirada profesional académica se diferencia de la mirada del sentido común por la posibilidad de distinguir aquello que no advierte el ojo común. Entonces, se trata de informar esa mirada. También lo hacemos recursivamente. Les enseñamos esta imagen del *zoom*: cuando tienen una temática muy específica, se inicia la búsqueda ampliando la lente del *zoom*; si se interesan en algo ya muy trabajado, tienen que cerrar la lente del *zoom*. Pero, sobre todo, el criterio debe ser la pertinencia del problema que les interesa. Para esto



entrevistan a sus profes. Nos interesa no solamente el tema, sino para tal problema, mirado desde acá/allá; todo esto señala cuáles serían las cosas que no se deberían dejar de leer. No se puede saturar. Es un poco lo que decía Virginia. Hay demasiado contenido, sobre todo. A veces les recomendamos que en la primera parte vayan a leer artículos recientes sobre el tema y se fijen a quiénes citan todos, a quienes nadie se ahorra. Bueno, esos referentes hay que leerlos, ellos constituyen nuestra herencia. Esa es una estrategia que trabajamos con ellos. Bueno, también hacemos consultas a la IA, pero supongo que eso lo vamos a charlar ahora.

Llamamos *composición argumental* a lo que Virginia nombraba como discusión bibliográfica. Para nosotros el armado del antecedente es superimportante. Son diálogos que establezco en dos niveles, con todo lo producido y escrito y con interlocutores ocasionales del contexto en el cual me interesa trabajar. Pero digamos que una investigación es una doble discusión, una discusión con todo lo escrito y producido y una discusión con protagonistas, actores de una situación, un ámbito. Para la discusión, empezamos con la construcción del corpus, Virginia le puso otro nombre, pero es lo mismo. Es decir, necesitan saber bien cómo identificar fuentes, incluidas las personas que nos puedan dar pistas sobre qué fichados de qué textos son esenciales, —como también Virginia hace— para que se organicen bien para el posterior citado. Después les hacemos trabajar en una coreografía de la composición argumental, es decir, que ordenen la discusión de cara al problema, pero —también lo dijo Virginia al principio— tratamos de desanimar que digan “Tal dice todo esto, tal dice todo esto, tal dice todo esto”. Lo toleramos como estudiantes que no puedan hacer nada más, pero siempre la apuesta es a que los pongan en diálogo de acuerdo con lo que interesa, que puedan advertir cómo hay patrones de sentido, hay coincidencias entre autores. Nos cuesta muchísimo, lo más difícil es que puedan escribir bien. Igual la inteligencia artificial nos está ayudando ahí un montón, pero durante mucho tiempo le prestábamos mucha atención a la escritura académica, porque si no saben leer o escribir se complican. Les estudiantes se encuentran con textos que leyeron en materias de la carrera y es como si los leyeran de vuelta, porque en las materias se leen al fin de “saber”. Y acá se leen al fin de informar una búsqueda. Entonces cobran otro sentido, es como si se encontraran



de repente por primera vez con ellos. Es bastante particular lo que se da ahí.

Virginia: Y yo quiero cerrar con una cuestión sobre esto de para qué les sirve hacer la revisión de antecedentes. Yo creo que les sirve mucho para construir o delimitar mucho más el propio problema. Y mi experiencia, a raíz de lo que vos comentabas, María Marta, es que hay de todo. Hay temas que surgen sin un conocimiento del territorio, y voy a hacer referencia a uno: la cuestión del plurigrado en las escuelas rurales. Bueno, ¿por qué te interesa ese tema? Empecemos por preguntarnos ¿cuánto de ruralidad hay en la provincia de Entre Ríos?, ¿cuántas escuelas rurales?, ¿conocés algunas escuelas rurales? Esta cuestión de que, muchas veces, el interés no va de la mano del conocimiento del contexto del territorio. Una de las cuestiones que siempre suelo comentar es que toda esta revisión ayuda a dilucidar si lo que quiero producir es un conocimiento que ya haya sido producido y, sobre lo que hay, a raíz de toda esta revisión que he hecho, cuál puede ser mi aporte. Eso lo trabajamos mucho en las cátedras donde trabajo metodología o investigación en educación. Eso solo quería agregar.

Moderadora: Bueno, gracias. Muy interesante. Han pasado por varias preguntas. Me había quedado pendiente la parte de la importancia, así que gracias por recuperarlo, María Marta y Virginia. Se han comentado algunas estrategias como el fichaje, el contacto con alguien del campo, con un referente, ese informante clave que llamamos muchas veces, y la importancia que tiene incluso en esta etapa. Se ha hablado de la importancia de la búsqueda y selección, del saber buscar, qué leer y dónde. También han comentado algunas dificultades y criterios para su elaboración.

En este sentido, María Marta ha comentado un poco sobre la inteligencia artificial, del uso o no uso. En la entrevista anterior también preguntamos algo de esto y coincidieron en que no la han podido usar en esta etapa, así que, estaría bueno conocer esta otra perspectiva: si es que la han usado, para qué, de qué modo o con qué sentido. Como siempre decimos, las herramientas uno las dota de sentido, entonces está bueno como formadores conocer los usos de la inteligencia artificial,

que ya es parte, no se la puede negar.

Y si quieren, consultarles también cómo evalúan esta etapa: qué evalúan, de qué manera evalúan el estado de la cuestión, qué sentido le dan en relación con lo ya conversado.

María Marta: Sí, estamos en estado experimental con el tema de la inteligencia artificial, pero con la convicción de que hay que enseñar otras cosas y todavía no estamos muy seguros de cuáles son. Seguro que hay que enseñar, pero no son las mismas cosas. Por ejemplo, yo soy conocida en mi ámbito porque los torturo para que no pongan punto final después de un título, ¿no? La escritura académica para mí siempre fue algo muy importante porque entiendo que en una investigación es la posibilidad de mantener viva la conversación. Si uno no puede escribir bien, no hay nadie que quiera leer. Incluso bien en el sentido de mejor de como lo hago yo, que me sale demasiado denso y alejo un poco a quien lee, ¿no? Yo también tengo ahí un pendiente.

Veo que la inteligencia artificial es como hablar con alguien. Diría que es la oportunidad de *otrear*. Lo mismo que cuando uno habla con alguien que entrevista y está en una escuela cooperativa, y yo también estoy en una escuela cooperativa. Entonces, ni me va a decir la única verdad la persona a la que entrevisto, ni tengo la única verdad yo. Pero escuchar algo distinto me permite, por un momento, tomar otra posición que me colabora luego a asumir un punto de vista. La inteligencia artificial para mí no puede ser el fin. Nada que resuelva la inteligencia artificial se puede entregar. Eso es algo que charlamos de entrada. Lo que puede hacer es síntesis de textos completos, por ejemplo (¡y hace una síntesis maravillosa! O no tanto).

Lo que me parece es que una de las cosas que tenemos que trabajar con los estudiantes, los investigadores, es cómo prima el criterio de quien compone. Si una investigación es realmente una composición singular —que en nuestro caso es muy posible porque quien investiga se implica expresamente en el contexto que interesa— fundamentar las decisiones es relativamente sencillo, ya que no se puede extraer de su singularidad, ni copiar como un genérico. Porque la experiencia que se transita es algo muy particular, ellos están implicados ahí en esa investigación. Entonces, el resultado



final no se puede adulterar, no se puede recurrir a la abstracción o a la generalización. Lo que sí se puede hacer es ir preguntando a la IA: “quiero trabajar con esto, ¿qué me recomiendas?, ¿cuál es la terminología que se suele usar acá?” Y después, por supuesto, hay que ir y chequear, porque si te recomiendan a Bourdieu, ¿qué textos de Bourdieu recomienda? Tal y tal. Y, bueno, tenés que leerlos, tenés que definir si te van a servir o no.

Estamos en etapa de experimentación, yo no me animaría a decir que somos expertos, pero todas las clases les digo: “corran esto por la inteligencia artificial o por varias”. Mi sensación como profe universitaria es que lo que tenemos que aprender es a mejorar el *prompt*, que es la indicación que le damos a la inteligencia artificial. Y creo que tenemos que colaborar con los estudiantes para que mejoren los *prompts* y mejoren las estrategias de validación de lo que tira, poder evaluar lo que tira. Eso no lo enseñábamos antes porque esto no existía, pero también requiere acompañamiento. Es un poco ponerme en el lugar de “no sé qué te voy a tener que enseñar, pero andá a cruzarlo por la IA y después traelo y me voy a dar cuenta”.

Es como que estoy aprendiendo muy poquito, paso a paso, muy tímidamente, qué cosas no necesito enseñar más. Por ejemplo, ya no me necesitan para que les corrija lo del punto final después de los títulos. Lo del citado en APA, tampoco. Antes por ahí lo enseñaba, pero ahora no tengo que enseñarlo, no es necesario. Sí, por ahí, hay que enseñar algunas cosas como: cuando estoy escribiendo, si voy a introducir un párrafo largo, tengo que elaborarlo antes, tengo que elaborarlo después. Eso la inteligencia artificial no necesariamente lo hace. O te ordena la discusión a otra cosa. Y la verdad es que ese reconocimiento que hacen con algo que está construido de afuera también aporta aprendizaje, porque aporta una relación dialógica con lo que se construye.

A ver, ellos saben que lo que entregan es responsabilidad de ellos y yo les voy a preguntar el porqué de todo. Porque en este tipo de investigación todo se justifica. ¿Por qué trabajaron con una persona, con dos o con tres?, ¿por qué con esa?, ¿por qué no con otra? En ese sentido, tienen que estar a cargo de lo que entregan. Entonces ese es el contralor que estoy usando ahora para que no se me desmadre. Pero lo cierto es que estoy en ensayo y error puro.

Moderadora: Bueno, gracias, María Marta, por esta mirada. Sin duda, la mirada crítica es la que hay que sostener. Hoy es la inteligencia artificial, en otro momento era Google cuando apareció. Pero qué importante es guiar, como decís, esta mirada y saber leer y poner en cuestión eso que se plantea como dado en la inteligencia artificial.

Virginia: Sí, acuerdo absolutamente en todo lo que decía María Marta sobre el uso de la IA. Para las tesis de grado y de posgrado, y en nuestra disciplina, siempre digo que las tesis son profundamente artesanales. Ahora, ¿en qué punto veo que, como siempre, los y las estudiantes están a la vanguardia y utilizan mucho la inteligencia artificial? Bueno, en aquellos casos en los que necesitan traducir, por ejemplo, o buscar investigaciones anglosajonas o demás. Ahí utilizan mucho la inteligencia artificial. También las oriento a que les puede servir para buscar algunas palabras clave de las investigaciones que están trabajando y ubicar esas palabras clave en otras, como en algún momento trabajábamos en algunos seminarios de metodología en el modo tesoro. Y para eso nos ha servido.

También acuerdo con María Marta en lo que dice, que es una etapa, por lo menos para mí y para los equipos con los que trabajo, profundamente iniciática. Hemos hecho algunos seminarios, algunos cursos cortos, pero tal vez, en mi caso, por la etapa vital en la que estoy, los años que llevo trabajados, me oriento más por una cuestión artesanal, constructiva, de buscar en repositorios, revistas y demás. Y reservo la inteligencia artificial más para la tarea de esto que vos decías, María Marta: ¿me sugerís algún otro modo de decirlo? o ¿cómo debería cambiar esto a un lenguaje académico? Y por supuesto, ni dudarle, las normas APA en su séptima edición; en ese caso sí. En este último tiempo, estuvimos trabajando con un grupo en un artículo para enviar a Jóvenes Investigadores y les dije: “Miren, chicas, busquen cómo se cita esto en el chat. Creo que también estamos en una etapa muy iniciática de ver, sobre todo, en qué instancias y procedimientos la inteligencia artificial puede ser útil en nuestro trabajo con grupos de estudiantes.

Moderadora: Gracias, Virginia. Iván, no sé si has tenido una experiencia en torno

a esto...

Iván: Sí, no sé si hay mucho más para decir o agregar a lo que decían Virginia y María Marta. Yo soy recontra novel todavía, incluso como docente, pero bueno, con una posición férrea respecto a la escritura académica. Incluso Irene, que es referente a nivel nacional en cuestiones de lectura, escritura y alfabetización inicial, ha trabajado con Paula Carlín, entonces mucho menos. Digo, sí seguimos enseñando, no solo las normas, sino también, por ejemplo, la importancia de referenciar o de articular con la voz propia. Supongo que eso también lo hacen, pero lo seguimos enseñando. Dejamos un documento pequeño que hemos elaborado. La provincia de Buenos Aires por suerte tiene la Dirección de Educación con un muy buen documento, recontra amplio y profundo, donde traduce y coloca ejemplos de las normas APA en su última edición también.

Trabajamos sobre todo con eso y nuestras revisiones de todo el anteproyecto completo, que iba con sugerencias tipo coma, punto, punto y coma. Porque, sea o no con ChatGPT, lo seguimos enseñando. Sugerimos fuertemente que hagan, creo que ahí lo decía también Virginia y María Marta, que, si dudan con algo respecto de la claridad o la precisión, elaboren un primer borrador de lo que quieren decir, específicamente del estado del arte, y le pidan a ChatGPT o a alguna de las inteligencias generativas que lo adecue a escritura académica.

Coincido plenamente con lo que decía María Marta: el desafío está en los *prompt*, la entrada que uno le dé. En el caso de estudiantes de grado que están terminando, la dificultad es mayor aún porque tal vez hacen lecturas de textos que son lecturas de resultados, como vomitados y ya producidos, donde se pierde cuál fue el problema y la tradición de investigación en la que está inscripta. Nosotros enseñamos a hacer otra lectura que por ahí no tienen, y eso también enflaquece un poco qué tipo de *prompt* le pueden poner.

Hemos recibido hasta anteproyectos completos hechos por inteligencia artificial, y nos recontra damos cuenta porque hay un saber que permite darse cuenta. Además, como trabajamos con sucesivas entregas de cada uno de los apartados, tenemos otro control, pero control en el buen sentido, no punitivo. Esto de la escritura académica que



pueda ser revisada a la luz de algún modelo generativo del lenguaje sí lo hacemos. Respecto específicamente a la construcción del estado del arte, somos recontracautelosos porque recién han salido uno o dos *papers* nada más en relación con, por ejemplo, la distinción entre ChatGPT y las inteligencias chinas, como puede ser DeepSeek, respecto a los sesgos que introducen en cualquier tipo de búsqueda, no solo académica. Esto no está centrado en lo académico, sino en discusiones más políticas y sociales de las comunidades. Se ha evidenciado hasta ahora sesgo. Yo también lo he hecho para hacer la prueba. Digo: “Bueno, a ver, si soy un estudiante que está empezando a pensar en su problema de investigación y me interesa juventudes y desigualdades en el acceso a la educación superior, ¿cómo elaborarías un proyecto?” Yo también lo he hecho, porque si uno no lo hace, es re difícil hacer indicaciones que no sean del tipo punitivo. Un estudiante no se va a dar cuenta de movida, más allá del tipo de tesis, que las preguntas que se intenta apuntar en la construcción de un anteproyecto de tesis son preguntas de conocimiento. Por ahí ChatGPT o alguna de estas inteligencias tira preguntas como “¿por qué es importante concientizar?” o “un objetivo sería difundir información sobre...” Está bien, pero la tesis, en nuestro caso, pasa por otro lado.

Entonces puede ser un puntapié, pero la verdad es que no lo sugerimos para esos inicios, sí más para la cuestión de escritura, de que sea más claro y comunicable. No en la búsqueda de antecedentes, porque intentamos, me encantó la expresión que utilizaste, María Marta, esto de las herencias, porque también es nuestra idea. Es decir, cuál es la función del estado del arte y específicamente lo que hacemos con investigadores y referentes del NES, de nuestro núcleo de investigación o de la facultad.

Que sepan que hay líneas de investigación, si se quiere, a la Kuhn, tipo comunidades, donde hay problemas sin resolver, problemas de índole teórica. No sugerirles que usen ChatGPT de movida para el relevamiento bibliográfico es poner en valor esa línea más de herencia, de trabajos y de esfuerzos incluso locales. Está bien esto que yo decía: “Mirá primero lo nacional o lo global. También esfuerzos locales, esfuerzos que, más poéticamente, como humanidad, se han hecho para definir tal problema con tales principios epistemológicos”. No es que no lo sugerimos de movida, lo estamos incentivando más para la escritura académica porque incluso en cuartos y

quintos años notamos todavía muchas más dificultades. Más dificultades porque sabemos que muchos trabajos tal vez no hacen. No sé si conocen ahora el Notebook de Google, pero es un *workspace* terrible, pero terrible en términos de que ya no hay ni ChatGPT. Si uno no paga, tiene un límite de tiempo. Te hace un podcast, es genial y es muy potente en comparación con otras inteligencias generativas. Todo eso ya medio está, ¿no? Lo sugerimos tal vez en estudiantes o les preguntamos, porque no somos ignorantes respecto de esto, si han usado, si lo suelen usar y si saben manejarlo.

Después, el tipo de *prompt*, coincido ahí plenamente con lo que vos decías, María Marta, tiene que ser cuidado. Aunque sea saber si lo van usando, qué tipo de preguntas hacen, cómo posicionan a la inteligencia artificial para decirles: “Mirá, desde esta mirada, que es una mirada socio-antropológica, quisiera que...” o “desde una mirada psicológica, quisiera pensar este tema” o “desde estos antecedentes...” Entonces hacemos más hincapié en términos de lectura y escritura.

Si notamos que se han utilizado algunas inteligencias para el marco teórico, ahí sí indagamos qué tipo de preguntas se le hizo, qué tipo de cuestión se le planteó. Pero en realidad no lo alentamos, en principio porque primero son competencias profesionales que van a necesitar, se dediquen a la investigación o más a la docencia. En un pequeño proyecto uno tiene que saber escribirse porque se lo apropió. Rescato simplemente la cuestión de artesanía, de singularidad que decían Virginia y María Marta. Uno tiene que poder tomar posicionamiento, y si hay algo que nos va a definir respecto a las inteligencias generativas, es que podemos tomar un posicionamiento sin que alguien nos lo diga como un *prompt*. Y que tampoco es azaroso. Entonces digo, que puedan hacer eso y después que le hagan todas las preguntas que quieran, todas las consultas y toda la formulación de componentes. Lo estamos problematizando, eso seguro, pero lo usamos más como sugerencia para la escritura que para otros componentes del proceso.

Moderadora: Qué interesante. Hay diferentes experiencias y posicionamientos. Creo que está, obviamente, en desarrollo, ¿no es cierto? La otra vez hablábamos de esto: en qué instancia usarlo, para qué usarlo. Por ejemplo, uno de los compañeros investigadores decía que, cuando le han preguntado sobre investigaciones sobre un tema, han aparecido investigaciones del 2028. Entonces,

por lo menos, sostener esa mirada atenta de traducir con una visión más crítica lo que nos comparte la inteligencia artificial.

Y acá un poco enlazaron la idea de cómo evaluar, preguntar el porqué, la justificación de todo lo que se incluya o de evaluar el proceso, que de eso se trata la investigación: de ir aprendiendo sobre la práctica, sobre la investigación misma. Me parece que ahí también surgieron cuestiones de cómo identificar si son traducciones plenamente de inteligencia artificial o no, que eso también es un miedo para los docentes o quienes están formando. Porque uno, como docente que está formando a quienes inician la investigación, quiere transmitirles este componente de artesanía y de construcción. Sin duda, me parece que se le puede encontrar alguna manera... Y que seguramente en unos años, si hacemos de nuevo esta pregunta, le encontremos alguna otra utilidad.

Para cerrar, me gustaría preguntarles qué les recomendarían a quienes se están iniciando en la investigación en relación con la construcción del estado del arte. Me parece que igual surgieron algunas cuestiones muy interesantes sobre por qué hacerlo y cuál es el sentido que tiene, ya sea en un proyecto o en cualquier tipo de trabajo. Uno piensa en una tesis como estado final en el que se difunden los resultados, pero la investigación va más allá de los modos en que se difunden los resultados.

Virginia: En principio, cuando hacemos un acompañamiento a tesistas, sobre todo, siempre está presente en lo constitutivo el acompañamiento humano y demás. Creo que insistir en que es un proceso que dura todo el desarrollo de la tesis contribuye a bajar, por lo menos, algunos niveles de ansiedad del inicio, que es algo muy importante de lograr con nuestros y nuestras tesistas.

Entonces, por un lado, enfatizar que es un proceso continuo y que también, al inicio del trabajo de tesis, le podemos dedicar mucho tiempo intensivo, pero que es necesario planificar y decir "hasta acá" para darme un proceso de escritura y continuar con el trabajo de campo, con las decisiones del encuadre conceptual, etc. Me parece que son dos ideas que contribuyen en el trabajo más cotidiano y en el ejercicio de pensar y de revisar un poco cómo he hecho las prácticas, sobre todo con estudiantes de grado y



posgrado.

Al inicio, sí hay que dedicarle un tiempo que también tiene un límite para seguir adelante, pero que dura a lo largo de todo el trabajo de campo, y eso ayuda mucho a la persona con la que estamos trabajando. Después, para mí es sumamente útil una entrevista con alguien que dé cuenta de la teoría más general, en el sentido que lo anotan el equipo de Sautu y demás: la teoría más general, la teoría más sustantiva. Esto que ambos decían sobre la revisión de las referencias bibliográficas, qué autores se replican, qué no, de modo que esa búsqueda sea, con algunos criterios, más o menos orientada.

Creo que en eso consiste fundamentalmente el trabajo como orientadora o directora de tesis, sobre todo en esta cartografía para que no se produzca una explosión inicial y el estudiante diga: "No sé por dónde continuar o qué criterios de búsqueda seguir."

María Marta: Estoy de acuerdo con todo lo que dijo Virginia. Lo voy a resumir a mi modo, pero estoy absolutamente de acuerdo; no sé si tengo algo para agregar. Que no lo tomen como un trámite, sino como una experiencia. De acá también va a salir un aprendizaje. Hay mucha expectativa respecto de lo que puede pasar con el trabajo de campo, pero leer a ciertas personas es totalmente cautivante, puede ser transformador, puede ser vitalmente interesante. Entonces, que se presten a vivir una experiencia, que no la tomen como un trámite, diría yo. Y todo lo que dijo Virginia.

Iván: No, la verdad que nada más, pero María Marta, te voy a robar la idea de la herencia porque, al fin y al cabo, en nuestro caso, más en educación, que tenemos un montón de desarrollo en nuestro país, poder identificar en dónde está un parado, no solo en términos epistemológicos, sino también éticos y políticos de las construcciones del problema, para mí es central. Digo, suscribo todo lo que dicen Virginia y María Marta, solo agrego esto repitiendo lo que dijo María Marta, pero porque me pareció una expresión muy poética. Así que, por mi parte, nada más que agradecer y, por supuesto, agradecer que también estoy junto a Virginia y María Marta, gente que uno ha leído, docentes, profesoras que uno ha leído, usado o recomendado en su momento. En



realidad, es un orgullo para mí. Gracias.

Moderadora: Bueno, gracias a las tres. La idea también fue reunir diferentes universidades, salir un poco de la provincia de Buenos Aires y de nuestra universidad, que, al comienzo, era lo más fácil. Pero alentamos este tipo de diálogo, de compartir experiencias y los diferentes modos de hacer investigación. Me parece que será super enriquecedor para quienes están en formación, para quienes están más avanzados también y para quienes estamos como docentes en estos espacios curriculares. Así que, una vez más, muchas gracias.



RESEÑAS DE TESIS

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autora: Etman María Victoria

Directora: Dra. Elda M. Monetti (UNS)

Codirector: Dr. Raúl Menghini (UNS)

Jurado: Dra. Elda M. Monetti (UNS)

Mg. Viviana Sassi (UNS)

Dra. Elena Molina (UNS)

Fecha de defensa: 06 de septiembre de 2024

**LOS PROCESOS IDENTITARIOS PROFESIONALES QUE SE
DESARROLLAN DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL
UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS/AS
DOCENTES. UN ESTUDIO DE CASOS DENTRO DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR**

Etman, María Victoria
victoriaetman@gmail.com

La presente reseña sintetiza la investigación realizada en el marco de la tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuyo propósito fue comprender la perspectiva de los/as docentes de las carreras Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional del Sur respecto de los procesos identitarios profesionales que se desarrollan durante la formación inicial universitaria. El interés por recuperar la voz de los/as docentes radicó en considerarlos mediadores clave en la construcción identitaria de los/as estudiantes (Ferry, 1997), entendiendo que su rol involucra también aspectos éticos, sociales y personales que configuran la identidad profesional en formación (Barbier, 1999).

Desde un enfoque cualitativo, se optó por el diseño metodológico de estudio colectivo de casos (Stake, 1998). La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a docentes adjuntos e informantes clave de cada una de las carreras seleccionadas. Asimismo, se llevó a cabo el análisis de documentos institucionales, tales como planes de estudios y páginas web oficiales, a fin de poder contextualizar el objeto de estudio y observar las incumbencias y alcances que las titulaciones suponen en términos curriculares y formativos (Monetti, 2013).

Los resultados de la investigación se organizaron en tres grandes ejes. En primer lugar, se exploraron las trayectorias académicas y profesionales de los/as docentes entrevistados/as, que constituyen huellas significativas en sus prácticas de enseñanza. En este punto, se destacó cómo la historia personal de cada docente, su formación continua y sus experiencias en el ejercicio profesional inciden en la manera en la que

conciben la formación de sus estudiantes y en cómo median en los procesos identitarios (Gewerc, 2001; Arfuch, 2002).

En segundo lugar, se abordaron las concepciones que los/as docentes expresan respecto de qué significa ser un/a profesional en la actualidad. En los testimonios se identificaron visiones que integran conocimientos técnicos y habilidades específicas, junto con valores éticos, sensibilidad social, compromiso con el otro y conciencia crítica respecto del propio rol en el campo laboral (González Maura, 2006; Rodríguez Ruiz, 2015). Esta mirada integral del profesional da cuenta de una formación que trasciende el dominio disciplinar para incluir dimensiones subjetivas y sociales de la identidad (Hall, 2003).

Por último, se analizaron las tensiones existentes entre el diseño curricular y las prácticas educativas efectivas, especialmente en lo que refiere a la articulación entre los propósitos formativos institucionales y las condiciones reales en las que se desarrolla la enseñanza. Los/as docentes manifestaron discrepancias entre lo prescripto por el plan de estudios y lo que sucede en el aula, lo que les exige una constante negociación entre lo deseable y lo posible, así como estrategias de adaptación que permitan sostener una formación significativa (Chiroleu, 2002; Monetti, 2016).

En conjunto, los hallazgos permitieron comprender cómo los/as docentes universitarios/as participan activamente en los procesos identitarios profesionales de sus estudiantes, no solo a través de los contenidos que enseñan, sino, fundamentalmente, por medio de sus prácticas, trayectorias y posicionamientos. La investigación visibiliza la relevancia de considerar sus perspectivas en tanto actores formativos privilegiados en el entramado de la educación superior, especialmente cuando se piensa en una formación integral que articule saberes técnicos, éticos y sociales en contextos específicos (Lucarelli, 2009; Souto, 2011).

Referencias

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Barbier, R. (1999). *El lugar del sujeto en la formación*. Paidós.

Chiroleu, A. (2002). Los docentes universitarios: entre la especificidad del rol y el campo profesional de origen. *Educación Superior y Sociedad*.

Ferry, G. (1997). *El trayecto de formación: entre la escuela y la empresa*. Paidós.

- Gewerc, A. (2001). *La identidad profesional del profesorado: una perspectiva desde la historia de vida*. Universidad de Santiago de Compostela.
- González Maura, V. (2006). La formación de valores profesionales en los estudiantes universitarios: una necesidad del desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Lucarelli, M. (2009). *La universidad como institución formadora en el mundo actual*. V Congreso Nacional de Didáctica de la Enseñanza Superior.
- Monetti, E. (2013). La organización departamental en la Universidad Nacional del Sur: una mirada desde la gestión. *Revista de la UNS*.
- Monetti, E. (2016). *Formación preprofesional y procesos identitarios en la universidad*. UNS.
- Rodríguez Ruiz, D. (2015). Formación profesional e identidad: el compromiso social del egresado universitario. *Revista Andina de Educación*.
- Souto, M. (2011). *La formación profesional universitaria. Procesos de construcción de la profesionalidad*. Miño y Dávila.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autora: Hecker, Alejandra Rosio Patricia

Directora: Dra. Jessica Visotsky (UNS)

Codirectora: Lic. Andrea Quiroga (UNS)

Jurado: Dra. Jessica Visotsky (UNS)

Mg. Laura Iriarte (UNS)

Esp. Mabel Diaz (UNS)

Fecha de defensa: 06 de diciembre de 2024

**EDUCACIÓN ENTRE TELARAÑAS: LAS EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS DE MUJERES EN LA UNIDAD PENITENCIARIA
N° 4 DE BAHÍA BLANCA**

Hecker, Alejandra Rosio Patricia
rosio.hecker@gmail.com

El presente escrito se propone reseñar el trabajo de investigación llevado a cabo, por quien escribe, en el contexto de elaboración de una tesina que permitió obtener el grado de Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur, en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina.

La temática investigada se centra en la educación en contexto de encierro, con el foco en las experiencias educativas de mujeres que se encuentran privadas de libertad en la penitenciaría de la ciudad. La particularidad y relevancia de la investigación, recae en el hecho de que las mujeres población de estudio se encuentran alojadas en un anexo dentro de una unidad penal poblada y pensada para varones, lo que conlleva diversas limitaciones, tanto en el tratamiento de la pena como de la convivencia en la institución en sí, que se analizan a lo largo de la tesina. Para tal fin, se buscó que toda la investigación sea leída en clave interseccional (Crenshaw, 1991; Muñoz, 2011), como marco teórico que brinda herramientas para comprender y vislumbrar las múltiples opresiones que interseccionan en las mujeres, y que generan dimensiones de desempoderamiento y desigualdad. En la misma línea, los aportes teóricos de Foucault (2002), Freire (2005), Scarfó (2002, 2023), y Segato (2003) fueron pilares fundamentales a la hora de comprender la cárcel como institución, la educación como



herramienta transformadora, cómo esta se manifiesta en el contexto de encierro, y las estructuras de violencia que recaen sobre las mujeres.

Es a partir de lo expuesto que la investigación buscó, principalmente, comprender las experiencias educativas de mujeres en contexto de encierro y, particularmente, indagar sobre los sentidos que las mujeres construyen de los espacios educativos e identificar los saberes que las mujeres construyen en dichos espacios. De igual manera, se propuso identificar las lógicas del servicio penitenciario y su relación con las experiencias educativas y, a su vez, promover procesos de investigación acción participante.

En el marco de las metodologías cualitativa y a partir de la utilización de herramientas de recolección de datos de la co-investigación etnográfica (Achilli, 2017) junto con la investigación acción participante (Rigal y Sirvent, 2014), el estudio analiza las experiencias educativas de un total de 25 mujeres, al realizar un recorte temporal entre mayo de 2023 hasta agosto del 2024. Tal estancia prolongada en la unidad penitenciaria fue posible gracias a la creación del “Taller Literario para la Libertad” (EX-2021-04062552), dentro del cual la investigadora se desarrollaba como tallerista, lo que permitía el ingreso semanal a la institución.

Al momento de la recolección y análisis de datos, la autora crea una metáfora que posteriormente ayuda a comprender el entramado de fuerzas y resistencias en el que se ven inmersas las mujeres privadas de libertad. La “telaraña” busca dar cuenta de las lógicas del sistema penitenciario, describiendo la interacción entre el género y el castigo, y cómo esto repercute en el ejercicio real del derecho a la educación.

Con los resultados, se busca exponer los diferentes hilos y nudos de la telaraña, haciendo foco en los sentidos, saberes, y vínculos construidos en los espacios educativos y en las vivencias de las mujeres dentro de la unidad penal, para entender el contexto en el cual se enmarcan las experiencias educativas. En conclusión, la investigación evidencia que el encierro, para las mujeres, se traduce en la intensificación del control, en la sobrecarga de vigilancia y en la añadidura de estigmas, que finalizan con el truncamiento del derecho a la educación, limitando así sus oportunidades de aprendizaje y crecimiento subjetivo.

Referencias

- Aued, V., et al. (2023) Educación, cárceles y derechos humanos. 20 años de militancia del GESEC. Liminal.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, 43 (6). Traducido por: Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores. Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Siglo veintiuno.
- Muñoz Cabrera, P. (2011). Violencias Interseccionales. Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica. Central America Women's Network. www.cawn.org
- Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. Revista Decisión. (38).
- Scarfó, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. Revista IIDH, 36 291-324. revista-iidh36.pdf
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Prometeo.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autora: Maurizio Yanela

Directora: Mg. Sassi Viviana (UNS)

Codirectora: Mg. Spagnolo Silvina (UNS)

Jurado: Mg. Sassi Viviana (UNS)

Mg. Spagnolo Silvina (UNS)

Mg. Baigorria Laura (UNS)

Fecha de defensa: 6 de diciembre de 2024

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE ESTUDIANTES ADULTOS QUE CURSAN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Maurizio, Yanela

maurizioyanela@gmail.com

El presente escrito sintetiza el trabajo realizado en el marco de la elaboración de una tesina de grado para la obtención del título de licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS) de Argentina, desarrollado durante el período 2022-2023 y concluido en el año 2024.

A lo largo de las décadas, la Universidad pasó de ser formadora de élites a constituirse en “...un sistema complejo, diverso en su composición e intereses, desmonopolizado en términos de las condiciones de igualdad con la cual atendía tradicionalmente a un conjunto limitado de fracciones sociales” (Krotsch, 1993, p. 3). En este sentido, la expansión y masificación del sistema de educación superior supuso la generación de opciones diversas para públicos diversos. Tal es así que la discusión sobre la democratización universitaria ha adquirido centralidad en las agendas de investigación en los últimos quince años en Argentina, particularmente a partir de la problematización de la educación superior como un bien público y su creciente revalorización como un derecho universal que debe ser garantizado por los Estados (Chiroleu, 2009; Rinesi, 2015; Del Valle et al., 2016, citado en Caregnato et al., 2020).

Los cambios se reflejan, entonces, no solo en la creciente masificación, que incluye, por ejemplo, a los adultos que buscan oportunidades de formación en la



universidad. Esto trae como consecuencia que el grupo principal al que las universidades se dirigen ya no esté compuesto exclusivamente por jóvenes recién egresados de la secundaria.

Siguiendo esta premisa, el trabajo de investigación buscó comprender las experiencias de ser estudiante universitario en personas adultas que cursan una carrera de grado o tecnicatura en la Universidad Nacional del Sur (UNS) y se puso énfasis tanto en las motivaciones que los llevaron a comenzar y permanecer en la carrera universitaria elegida, como en aquellos factores que les permiten su continuidad. Asimismo, se indagó respecto a aspectos personales, sociales, familiares e institucionales que actúan como obstáculos y/o facilitadores en sus trayectorias.

La tesina se organizó en torno a cuatro capítulos. En el primero, se realizó un breve recorrido por el Sistema de Educación Superior de nuestro país, específicamente en lo que concierne a su expansión a partir de la Reforma Universitaria del año 1918. Asimismo, en esta sección, se encuentra un apartado que contextualiza la Universidad Nacional del Sur, casa de estudio que alberga a los estudiantes que colaboraron con el objeto de estudio de esta tesina. En el segundo capítulo, se abordaron las consideraciones y perspectivas teóricas que se asumieron y que enmarcaron el trabajo de investigación. En tercer lugar, se encuentra el capítulo que refiere al enfoque metodológico adoptado, en el que se detallan las decisiones tomadas y el camino recorrido para dar respuestas a los objetivos propuestos; de igual manera, se hace referencia a la implicancia en la temática, desarrollando la historia natural del proceso investigativo. Por último, en el cuarto capítulo, se expone el análisis de los resultados obtenidos, correspondientes a los objetivos de investigación. Se analizaron, a su vez, cuestiones que emergieron en el proceso de investigación que se consideran de gran valor. Por último, se desarrollaron las reflexiones finales que emergieron del análisis y del trabajo de investigación en sí, dando cuenta de su aporte y exponiendo los nuevos interrogantes que surgieron.

Cabe destacar que el tema de investigación surgió, en principio, a partir de la curiosidad y el interés personal, pero, por sobre todas las cosas, porque se hacía presente la necesidad de abordar un tema que podría resultar un gran aporte a la pedagogía de



nivel universitario como campo de estudio en construcción. Esto se fundamenta en que la participación de estudiantes adultos en la comunidad universitaria interpela los modos más tradicionales de organizar las prácticas institucionales, que se delimitan en función de un determinado modelo o perfil de estudiante.

Metodológicamente, el trabajo de investigación se abordó desde un enfoque cualitativo utilizando el diseño biográfico narrativo. El uso de este método en el campo educativo “nos lleva a considerar que la educación es experiencia y la experiencia es experiencia educativa” (Landín Miranda y Sanchez Trejo, 2019, p. 239).

La recolección de datos se realizó en dos fases complementarias que permitieron una triangulación metodológica, lo que enriqueció el análisis y la validez de los hallazgos. En la primera fase, se recogieron narrativas escritas de diez estudiantes y, en la segunda fase, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los mismos sujetos.

A partir de los hallazgos, fue posible responder a las preguntas y a los objetivos planteados al inicio del estudio. Dichos hallazgos han puesto de manifiesto que, si bien se presentan ciertas vicisitudes, los estudiantes adultos viven experiencias gratificantes en su paso por la Universidad Nacional del Sur. Las motivaciones intrínsecas como el deseo de aprendizaje, la realización personal y la aspiración de cumplir una meta pendiente son aquellas que predominan en los estudiantes siendo trascendentales para que decidan iniciar o retomar sus estudios.

Asimismo, respecto a los factores que facilitan o dificultan las trayectorias educativas de los estudiantes adultos, la investigación pudo identificar que se presentan aspectos personales, vocacionales, sociales e institucionales. Una cuestión a resaltar es que algunos estudiantes adultos aún son trabajadores y jefes o jefas de familia, por lo que, enfrentan ciertos desafíos debido a las demandas de tiempo y energía que les imponen sus trabajos, al igual que las responsabilidades familiares. Esta situación pone de relieve la necesidad de políticas institucionales que reconozcan y se adapten a las realidades de los estudiantes adultos.

Un descubrimiento significativo e inesperado que emergió fue la importancia que los estudiantes adultos le atribuyen al acceso a una educación universitaria pública.

Los participantes destacaron que la posibilidad de acceder fue un facilitador decisivo en sus trayectorias académicas. Este aspecto resalta la democratización de la educación superior y su impacto positivo en la inclusión y diversidad dentro del ámbito académico. A su vez, de acuerdo con lo manifestado por los estudiantes, la educación permite desarrollar el pensamiento crítico.

En virtud de lo expuesto, el estudio contribuye al campo de la educación al ofrecer nuevas perspectivas sobre el objeto de estudio a partir de las voces de los propios participantes. Las reflexiones y el análisis que emergieron de la tesina pueden ser utilizados como herramientas para revalorizar y repensar el *habitar universitario* en pos de generar medidas y políticas que tiendan a mejorar los trayectos de todos los estudiantes en general y, en particular, el trayecto de los estudiantes adultos. Por otro lado, uno de los valores de la tesina es la elección de un tema del cual no hay desarrollo previo en el ámbito académico local, y que se focaliza en una población muchas veces invisibilizada, que se corre del perfil tradicional de estudiante.

Referencias

- Caregnato, C., Santin, D. M., Del Valle, D. y Didrikson, A. (2020). Educación superior y universidad en América Latina: perspectivas temáticas para debates e investigaciones. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 101(259), 670-690. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i259.4610>
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 48(5), 1–15. <https://doi.org/10.35362/rie4852153>
- Krotsch, P. (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad*, (3), 5-29.
- Landín Miranda, M. D. R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Rinesi, E.(2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autora: Nieva Micaela Agustina

Directora: Mg. Laura Iriate (UNS)

Codirectora: Esp. Mabel Diaz (UNS)

Jurado: Mg. Laura Iriarte (UNS)

Esp. Ana Clara Yasbitsky (UNS)

Dra. Natalia Boffa (UNS)

Fecha de defensa: 02 de julio de 2024

**INCLUSIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA
FORMACIÓN DE LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN
INICIAL DE GESTIÓN ESTATAL EN BAHÍA BLANCA**

Nieva, Micaela Agustina

mica.nieva@gmail.com

La presente reseña recupera las principales ideas y los resultados de la tesina de grado presentada como trabajo final para obtener el título de licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS). La puesta en marcha del proceso de investigación tuvo como objetivo general describir los saberes que sustentan las tecnologías digitales en el Profesorado de Educación Inicial perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación (UNS) y en el Instituto Superior de Formación Docente N.º 3 Dr. Julio César Avanza, desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

En virtud de lo expuesto, entender las problemáticas y los desafíos que enfrenta el sistema formador en general, y cada institución en particular, supone tener en cuenta las interrelaciones entre su evolución como construcción histórico-política y los conflictos de poder que se producen entre actores e instituciones que interactúan en ese campo (Davini, 1995).

Por consiguiente, la tesina se estructuró en seis capítulos. En primer lugar, se planteó el estado del arte respecto a la temática abordada. En segundo y tercer lugar, se desarrolló el marco teórico, que proporciona conceptos, definiciones y teorías relacionados con el problema de investigación, además de contextualizarlo



históricamente. En cuarto lugar, se describieron las decisiones metodológicas, que ilustraron la forma en que se recogieron, analizaron e interpretaron los datos y cómo se abordó el problema de investigación planteado. En quinto lugar, se propuso el análisis acerca de los saberes sobre las tecnologías digitales en el contexto de la formación docente inicial, desde la mirada de estudiantes y docentes. Estas participantes expusieron diversos relatos acerca de la inclusión tecnológica en el marco de sus respectivas instituciones y experiencias.

En líneas generales, se pudo reconocer la convivencia de tres ejes de análisis: las concepciones y los sentidos subjetivos de docentes y estudiantes acerca de las tecnologías digitales, los saberes y los usos que circulan en relación con ellas y las posteriores demandas de formación de docentes en tecnologías digitales. Inicialmente, las concepciones y los sentidos subjetivos se construyen en el transcurso de la formación, entendida como un proceso que evidencia rupturas y continuidades acerca de las reconfiguraciones sobre lo tecnológico en el campo educativo.

Por último, en sexto lugar, se exponen las conclusiones arribadas a partir del análisis construido. Reconocer la interacción entre los diversos saberes que se conjugan en la formación de las futuras docentes, así como desarrollar opciones genuinas para incluir las tecnologías (Maggio, 2012), permite considerarlas no solo como tema de estudio o contenido, sino también como metodología. La complejidad radica en comprender que el uso de las tecnologías implica, a su vez, enseñar acerca de ellas.

En esta misma línea, se presentan brevemente algunos planteos que podrían ser utilizados como punto de partida para futuras investigaciones y/o intervenciones. Esta investigación fue concebida como un aprender haciendo, como la construcción de un relato plausible de ser entendido e interpretado de diversas maneras.

Referencias

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autora: Pergolesi Fuentes Huilén

Directora: Dra. Jessica Visotsky (UNS)

Jurado: Dra. Jessica Visotsky (UNS)

Lic. Fernanda Negrín (UNS)

Prof. Guillermina de la Riva (UNS)

Fecha de defensa: 29 de noviembre de 2024

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN ARTES DEL CIRCO EN LA CIUDAD DE BAHÍA BLANCA

Pergolesi Fuentes, Huilén

huilenpergolesifuentes@gmail.com

La presente reseña expone los aspectos centrales de la investigación realizada en Bahía Blanca entre 2022 y 2024 en el marco del desarrollo de mi tesina de grado para la obtención del título de licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur. El estudio abordó las pedagogías circenses, temática ubicada en el entrecruzamiento del campo de estudios sobre el circo en Argentina y el campo educativo.

La estructuración de la tesina está inspirada en la lógica del espectáculo de circo criollo³³, con una primera parte en la que se incluyen los apartados característicos de toda tesis de investigación social. En la segunda parte, referida a una obra de autor nacional en el circo criollo, se exponen los principales resultados, las reflexiones finales y posibles líneas de investigación futuras.

Se presenta el camino recorrido y las particularidades de los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca, y se establecen relaciones entre la inscripción institucional de estos procesos y la historia circense en el contexto local. Luego, se exponen los saberes, sus modos de construcción y lo que caracteriza a las relaciones pedagógicas que allí se configuran, tal como se planteó en los objetivos

³³ Espectáculo circense argentino-uruguayo surgido a fines del S. XIX que consta de dos partes; en la primera, se presenta una variedad de números característicos de disciplinas circenses y, en la segunda, se exhibe una obra de teatro de autor nacional o drama criollo.



específicos del estudio. El objetivo general consistió en analizar los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca.

Dada la novedad del abordaje del tema desde la especificidad del campo de las ciencias de la educación y desde una ciudad del interior del país, donde el circo “presenta un fuerte crecimiento en cuanto a la cantidad y variedad de opciones para disfrutar” (Dekorsy, 2019, p.34), la construcción del estado del arte exigió la consideración de antecedentes en torno a las artes del circo como objeto de estudio que exceden el campo educativo. A partir de las producciones académico-científicas seleccionadas, se identificaron tres líneas de desarrollo precedentes que han abordado el circo como actividad cultural y turístico-recreativa, como práctica educativa y corporal, y como objeto de estudio socio-antropológico.

Para la construcción del marco teórico, se definieron el circo, la educación y la investigación como prácticas sociales críticas a partir de los aportes de la corriente de Circo Social (Alcántara Alcántara, 2017; Dal Gallo, 2024; Infantino, 2016), la Educación Popular (Núñez Hurtado, 2005; Torres Carrillo, 2018; Visotsky, 2022) y el paradigma de investigación sociocrítico (Capocasale, 2015). La conceptualización de la formación desde su triple dimensión —subjetiva, institucional, y organizativa— (Souto, 2011) operó como marco de referencia para la profundización teórica en torno a cada uno de los objetivos específicos, referidos respectivamente a las relaciones pedagógicas entre lxs sujetxs de la formación, los contextos institucionales y los saberes construidos. Además, la definición del circo como práctica corporal artística posibilitó la comprensión de los procesos de formación en artes del circo desde sus particularidades disciplinares.

La estrategia metodológica previó un diseño flexible en el que se conjugaron elementos de la investigación participante, las etnografías colaborativas y la autoetnografía. En un primer momento, se planteó la investigación en tres escuelas de circo, pero, a partir del diálogo con referentes de la comunidad local, se decidió incorporar una cuarta institución, además de considerar experiencias de formación circense en tres escuelas de formación artística de gestión pública de la ciudad.

Entre las técnicas de relevamiento de datos utilizadas, se implementaron siete



entrevistas semiestructuradas con referentes de las instituciones con las que se trabajó y

cuatro grupos focales con aprendices —niñxs y adultxs— y con docentes. Los grupos focales con adultxs incluyeron la posibilidad de participación asincrónica, lo que significó aportes fundamentales para el proceso de sistematización y procesamiento de lo dialogado. Además, se llevaron adelante observaciones y registros de clase en las cuatro instituciones dedicadas a la formación en artes del circo y se elaboró un diario de campo con registros personales de la experiencia como docente y aprendiz de artes del circo en el tiempo en el que transcurrió la investigación. Si bien no estaba previsto, la definición de un diseño flexible permitió incorporar el análisis de documentos —escritos y audiovisuales— en el proceso de reconstrucción de la historia reciente de la comunidad circense local.

Dicho análisis de distintas fuentes documentales permitió afirmar que, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la ciudad de Bahía Blanca fue un espejo en el que se reflejaron los principales hitos de la historia circense argentina: se presentaron las primeras compañías circenses nacionales e internacionales y, con la llegada de las obras de Circo Criollo, se despertaron tensiones entre distintos sectores sociales.

Entre los retazos reconstruidos de lo sucedido en el siglo XXI, se observó un proceso de expansión de la comunidad circense bahiense que tuvo un pico en su crecimiento hacia fines de la primera década del siglo, fruto de la realización de sucesivas ediciones de convenciones y festivales de circo locales. Por aquellos años, se identificó el surgimiento de una vivencia itinerante de la formación que continúa vigente en su doble modalidad de “ir” hacia donde se ofrecen propuestas formativas específicas y “traer” a la ciudad a docentes/artistas. Además, desde 2010, se fueron creando las instituciones en las que se desarrollan los procesos investigados de formación en artes del circo. Los datos relevados permitieron caracterizarlas como escuelas de circo y artes amigas en las que conviven numerosos proyectos simultáneos asociados a la función educativa.

Dichas instituciones, como sedes de experiencias educativas más allá de la



escuela, tienen un alto grado de formalización en su dimensión institucional y un menor grado de formalización en cuanto a la dimensión sociopolítica. Asimismo, se describieron las experiencias de formación en artes del circo que tienen o han tenido lugar recientemente en instituciones educativas de gestión pública de la ciudad: la Escuela de Teatro de Bahía Blanca, la Escuela de Educación Artística N° 1 y el Instituto Superior de Formación Docente N° 86.

Para avanzar en la comprensión de los procesos de formación en cuestión, se realizó una descripción de los saberes que allí se construyen; se identificaron saberes en torno al cuerpo, saberes en torno al cuidado, saberes humanizantes, saber hacer y saber expresar artísticamente como conjuntos de saberes que son, a su vez, situados y sedimentados. Esos se construyen combinando creativamente la observación y la práctica repetitiva de movimientos con el uso de tres modos de construcción propuestos originalmente por Mora (2011) y Sáez (2017): cuerpo a cuerpo, cuerpo-palabra-cuerpo y cuerpo-voz-cuerpo.

Por último, se pudieron caracterizar las relaciones pedagógicas presentes en los procesos de formación en artes del circo como relaciones horizontales en las que, por un lado, lxs docentes son sostén y garantía de seguridad para la práctica y, por el otro, lxs compañerxs se desempeñan como traductores para el aprendizaje. Asimismo, se identificó que las familias desempeñan un rol activo de las relaciones pedagógicas cuando lxs destinatarixs de los procesos de formación en artes del circo son lxs niñxs.

La investigación realizada es el primer intento de sistematización y teorización en torno a las pedagogías circenses en Bahía Blanca y pretendió ser un pequeño aporte ante la vacancia de construcciones teóricas de la temática situadas por fuera de la región metropolitana de Buenos Aires. El recorrido iniciado podría continuar focalizando en alguna de las dimensiones de la formación, lo que posibilitaría complejizar el análisis sosteniendo la reflexión dialógica con quienes integran la comunidad circense local.

Por otra parte, quisiera mencionar que el proceso de la investigación me ha permitido identificar que en la formación en Ciencias de la Educación recorremos perspectivas de lo educativo que se sostienen en la moderna escisión mente-cuerpo, siendo escasos los abordajes sobre la educación del cuerpo y el cuerpo en la educación.

En este sentido, la profundización de los procesos de formación en artes del circo desde los aportes teóricos de la educación corporal y/o la puesta en diálogo de las concepciones del cuerpo en los procesos de formación en artes del circo con las concepciones del cuerpo en otros procesos educativos podrían ser otras líneas de indagación posibles para futuras investigaciones.

Referencias

- Alcántara Alcántara, A. (2017). Circo, educación y transformación social. Una propuesta desde la educación social. *Revista de Educación Social*, (24), 957 - 962.
- Capocasale Bruno, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero, L. Berardi, S. Garcia Montejó, R. Rojas Soriano (Eds.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*, (pp. 32-45). CLACSO.
- Dal Gallo, F. (2024). El espectáculo de circo social: la configuración de un lenguaje propio. En J. Infantino (Org.), *El arte del circo en América del Sur. Trayectorias, tradiciones e innovaciones en la arena contemporánea*, (pp. 177-189). FiloSurfer.
- Dekorsy, B. F. (2019). *Importancia de la actividad circense como recurso turístico recreativo en la ciudad de Bahía Blanca* [tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur].
- Infantino, J. J. (2016). Experiencias e intervención social desde el arte (circense) como esfera de desarrollo de políticas culturales en Argentina. En M. Rotman (Comp.), *Dinámicas de poder* (pp. 277-311). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Mora, A. S. (2011). *El cuerpo en la danza desde la Antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* [tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio*.

Saberes para la acción en educación de adultos, (10), 3-14.

- Sáez, M. L. (2017). *Presencias, riesgos e intensidades. Un abordaje socio-antropológico sobre y desde el cuerpo en los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata* [tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En R. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes* (1º ed.). Jorge Baudino Ediciones.
- Torres Carrillo, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la educación popular? En A. Guelman y F. Cabaluz y M. Salazar (Coords.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO
- Visotsky, J. (2022). *Hegemonía-subalternidad en la historia social de la educación: reflexiones en centros de alfabetización de adultos en Bahía Blanca-Argentina entre los años 1999 y 2003*. Praxis Editorial.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autora: Saenz Francisco

Directora: Dra. Elda M. Monetti (UNS)

Codirectora: Mg. Silvina Spagnolo (UNS)

Jurado: Dra. Elda M. Monetti (UNS)

Prof. Ana Cocilova

Dra. María Julia Piovan

Fecha de defensa: 31 de julio de 2024

**FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO ESTUDIANTEL EN LAS
CARRERAS DEL DEPARTAMENTO DE FÍSICA DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR**

Saenz, Francisco

francisco.saenz@uns.edu.ar

Esta reseña sintetiza la investigación realizada para la tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la que se propuso el análisis del abandono estudiantil en las carreras del Departamento de Física de la Universidad Nacional del Sur (UNS) durante el período 2004-2019. El estudio se inscribió en la orientación de Gestión Educativa de la Licenciatura y responde a la preocupación por las elevadas tasas de abandono registradas en la educación superior argentina (Secretaría de Políticas Universitarias, 2021), realidad que también se refleja en la UNS. La investigación fue dirigida por la Dra. Elda Monetti y codirigida por la Mg. Silvina Spagnolo. Los objetivos específicos fueron caracterizar el abandono estudiantil en el Departamento de Física de la UNS entre los años 2004 y 2019, y su dimensión en relación con la carrera y el grado de avance en el plan al momento de producirse el abandono; así como también identificar los factores individuales, socioeconómicos y académicos que se encuentran estadísticamente asociados a este fenómeno.

La fundamentación teórica se apoyó en un enfoque integral del abandono universitario, que reconoce la multicausalidad del fenómeno (García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015). Se retomaron tanto los aportes del modelo de integración académica y social de Tinto (1989), que sostiene que la interacción del estudiante con la



institución es clave para la permanencia, como las contribuciones de Bourdieu y Passeron (1964) sobre el capital cultural y social como determinantes de las trayectorias educativas. A nivel local, se consideraron antecedentes de estudios previos en la UNS que han evidenciado tasas de abandono superiores al 60% en carreras científicas (Real y Vico, 1999). La revisión teórica permitió categorizar las variables en los siguientes tres factores: personales, académicos e institucionales, atendiendo a la interacción entre ellas y sus efectos sobre la decisión de continuar o interrumpir los estudios (Castaño et al., 2004).

Metodológicamente, se optó por un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional, utilizando datos provenientes de los sistemas de gestión universitaria SIU-Guaraní y Cubos-UNS. La muestra se compuso de 879 estudiantes que ingresaron a las carreras del Departamento de Física entre 2004 y 2019. Las variables analizadas incluyeron género, edad de ingreso, porcentaje de materias aprobadas, participación en actividades extracurriculares, estudios secundarios en escuela técnica, ciudad de origen, acceso a tecnología y nivel educativo de los padres. Se aplicaron técnicas estadísticas como la regresión logística y curvas de supervivencia para identificar asociaciones y modelar la probabilidad de abandono (Hosmer et al., 2013).

Los resultados revelan que el 69% de los estudiantes analizados abandonaron sus estudios antes de obtener el título, lo que supera la media nacional reportada por la Secretaría de Políticas Universitarias (2021). Al segmentar por carrera, se observó que el Profesorado en Física y la Tecnicatura Universitaria en Óptica presentaron las mayores tasas de abandono, seguidos por la Licenciatura en Física y la Licenciatura en Geofísica. Entre los principales factores asociados al abandono se destacaron el porcentaje de cursado, que, con una correlación negativa, indicó que, en la medida en que los estudiantes aprueban el cursado de asignaturas, se reducen sus probabilidades de abandono. Además, se halló asociación estadísticamente significativa entre el abandono, la falta de acceso a computadora personal, la ausencia de prácticas deportivas y la sobreedad al momento de ingresar. Se comprobó que los estudiantes que ingresaron en la edad teórica presentaron una menor probabilidad de abandonar, en línea con lo



reportado por Fernández et al. (2022), quienes vinculan la edad normativa con trayectorias más continuas y exitosas.

La realización de actividades extracurriculares, especialmente deportivas, mostró una asociación positiva con la permanencia, lo que refuerza la hipótesis de que la integración social favorece la continuidad en los estudios (Tinto, 1998). Asimismo, el acceso a tecnologías como computadora e internet se presentó como un factor protector, lo que evidencia las desigualdades materiales que afectan las trayectorias educativas en el nivel superior (Carlino, 2007). En cuanto a la formación de los padres, se halló que tener progenitores con estudios universitarios mejora las probabilidades de permanencia, resultado que coincide con las teorías de reproducción social de Bourdieu (1979).

En relación con la proporción de abandono según el destino institucional, se identificó que aproximadamente la mitad de los estudiantes que abandonaron sus carreras lo hicieron sin continuar estudios en la misma universidad, mientras que la otra mitad optó por un cambio de carrera dentro de la UNS. Esta distribución sugiere que, si bien una parte del abandono responde a la desvinculación total del sistema universitario, otro segmento refleja procesos de reorientación vocacional (Castaño et al., 2004). El cambio de carrera se concentró especialmente en estudiantes que transitaban las etapas iniciales de su formación, lo que evidencia la importancia de los primeros años en la definición de la trayectoria académica (Tinto, 1989).

Por otra parte, al analizar la proporción de abandono según grado de avance, se observó que la mayor parte de los casos se concentra en los primeros tramos de las carreras, principalmente antes de aprobar las asignaturas de nivelación y las primeras materias del plan de estudios. Este fenómeno coincide con las dificultades de adaptación a las demandas académicas iniciales y con procesos de desajuste entre las expectativas previas y la realidad universitaria (Aparicio, 2008). A medida que los estudiantes avanzan y superan las etapas iniciales, la tasa de abandono disminuye considerablemente, lo que refleja una mayor consolidación de la trayectoria y



compromiso con la carrera elegida (Vico et al., 2021).

Respecto a las diferencias entre las cuatro carreras analizadas, la Licenciatura en Física evidenció un abandono concentrado en la etapa de nivelación y las asignaturas introductorias. La Licenciatura en Geofísica presentó una tasa de abandono temprano ligeramente inferior, mientras que la Tecnicatura Universitaria en Óptica mostró que el abandono se concentra durante el primer año de cursado. El Profesorado en Física también presentó altos niveles de deserción, especialmente en los primeros tramos de la carrera. Estas diferencias sugieren que las trayectorias estudiantiles están fuertemente condicionadas por las características propias de cada programa de estudios, lo que demanda un abordaje diferencial para comprender las particularidades del abandono en cada caso (Vico et al., 2021). Desde una mirada general, se observó que las probabilidades de abandono se reducen significativamente cuando el estudiante alcanza un 40% de avance en la aprobación del cursado de materias.

Las conclusiones del trabajo resaltan la complejidad y multicausalidad del abandono estudiantil, en el que factores personales, académicos e institucionales se entrelazan para influir en la continuidad de las trayectorias. Si bien se identificaron patrones comunes de deserción en los primeros años, cada carrera mostró dinámicas particulares que deben ser consideradas en futuros estudios. Considerando que la media del Departamento no resulta representativa de lo hallado para cada carrera, se evidencia la importancia de explorar lo sucedido al interior de cada programa académico en este tipo de estudios, evitando enfoques que solo analicen el fenómeno en el general de la institución. Este trabajo aporta insumos relevantes para la comprensión del fenómeno y para la reflexión institucional sobre las condiciones que afectan la permanencia. Se espera que los resultados contribuyan al debate académico en torno a las trayectorias en la educación superior y promuevan un enfoque centrado en la equidad y la inclusión.

Referencias

Aparicio, H. (2008). *Deserción universitaria: un enfoque integral*. Editorial Universitaria.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Castaño, E., Gallón, S. y Vásquez, C. (2004). *Factores asociados a la deserción estudiantil en la educación superior*. Universidad de Antioquia.
- Fernández, M., Kunrath, P. y Trevignani, C. (2022). *Trayectorias educativas y factores asociados al abandono universitario*. Ediciones UNS.
- García de Fanelli, A. M. y Adrogué de Deane, A. (2015). *El desafío de la permanencia: un análisis sobre la deserción en la educación superior argentina*. CLACSO.
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S. y Sturdivant, R. X. (2013). *Applied Logistic Regression* (3rd ed.). Wiley.
- Real, M. y Vico, P. (1999). *El abandono en la Universidad Nacional del Sur: un diagnóstico inicial*. Publicación Interna UNS.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2021). *Anuario estadístico de la educación superior en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tinto, V. (1989). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1998). Persistencia estudiantil y abandono universitario: un enfoque sistémico. *Educational Review*, 50(2), 89-102.
- Vico, P., Schwindt, M., y López, D. (2021). *Dinámicas de permanencia y abandono en la UNS: un análisis comparativo entre carreras*. Ediciones UNS.

