



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Secretaría de Investigación y Postgrado

Proyecto de Investigación
BIOGRAFÍAS DE PROFESORES REFLEXIVOS, CRÍTICOS E
INNOVADORES, EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)
Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES (ARGENTINA)

**Guía de Presentación de
 INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES**

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. **TÍTULO DEL PROYECTO:** Biografías de profesores reflexivos, críticos e innovadores, en la Universidad de Málaga (España) y la Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Código 16H354.

3. **FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO:** DESDE: 01-01-12 - HASTA 31-12-13

4. **PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME:** DESDE: 01-01-12 - HASTA 31-12-12

5. **EQUIPO DE INVESTIGACION**

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación S - NoS
Ignacio Rivas Flores	Catedrático ¹	5	01-01-12	continúa	---
Pablo Daniel Vain	PTI ex	5	01-01-12	continúa	S
Alicia Clementina Guzmán	PTI ex	5	01-01-12	continúa	S
Esther Graciela Yamasiro	PAS	5	01-01-12	continúa	S
Lelia Carolina Schewe	AY1	5	01-01-12	continúa	S
María Celeste Morgenstern	AUX	10	01-01-12	continúa	S

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

En 'Cargo / Beca' se anotarán las iniciales de la categoría docente y dedicación, o de investigación:

PTI	Profesor Titular
PAS	Profesor Asociado
PAD	Profesor Adjunto
JTP	Jefe de T. Prácticos
AY1	Ayudante de 1ª
AY2	Ayudante de 2ª

ex	Exclusiva
se	Semiexclusiva
si	Simple

AUX	Auxiliar de Investigación
INI	Investigador Inicial
ASI	Asistente
IND	Independiente
PRI	Principal

b	Becario
ah	Ad honorem
ADS	Adscripto
INV	Invitado

Así, un Profesor titular semiexclusiva se escribe 'PTI se' y un Auxiliar ad honorem 'AUX ah'. Si el investigador tiene varios cargos ocupar otros tantos renglones, al igual que si ha cambiado de cargo o de nº de horas semanales dedicadas a la investigación en el transcurso del período de referencia.

¹ El Director del proyecto es docente-investigador de la Universidad de Málaga (España) con categoría de Catedrático.

'Nº Horas investiga x semana' se refiere a las horas que insumió efectivamente la realización de la investigación (y no a la dedicación total del cargo). Si la persona tiene varios cargos, consignar para cada uno de ellos la dedicación horaria semanal al proyecto.

En 'Mes de incorporación' consignar el mes a partir del cual cada investigador se ha incorporado al proyecto; y en 'mes de finalización', cuando ha dejado de participar. Las fechas no pueden extenderse más allá de los límites del período de referencia del informe.

La 'Evaluación' está referida al desempeño de cada investigador durante el período de referencia de acuerdo a la evaluación del Director del Proyecto. Consignar S (Satisfactoria) o No S (No Satisfactoria)

Si es necesario a continuación de cuadro se puede fundamentar las evaluaciones No Satisfactorias.



Firma Director de Proyecto

Aclaración: Ignacio Rivas Flores

Fecha de presentación del Informe de Avance: 30 de agosto de 2013

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Existe una crisis de confianza acerca de la formación profesional en las universidades (Schön, 1992). Esta crisis nos interpela a los docentes universitarios, en torno al modo en que generamos y gestionamos la formación de nuestros alumnos. Sin embargo, se observan docentes cuyas prácticas son innovadoras y que promueven la crítica y la reflexión.

Por otra parte, se van implementando en las universidades, cursos y carreras de formación en docencia universitaria, aunque luego se percibe que no todos los que pasan por esas instancias de formación, son profesores innovadores, críticos y reflexivos.

La intención de este proyecto es indagar en las biografías de profesores universitarios innovadores, críticos y reflexivos, intentando reconstruir, a partir de su relato, momentos significativos e "incidentes críticos" (Woods, 1993) de su historia personal, que permitan comprender porque sus prácticas son innovadoras y promueven la crítica y la reflexión.

El abordaje metodológico será cualitativo, mediante la realización de biografías desarrolladas mediante entrevistas.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
Focalizar el problema	Revisar con precisión los límites del problema a investigar, fundamentarlo y justificar su importancia.
Formular los Objetivos	Establecer los propósitos de la investigación y sus alcances.
Elaborar el marco teórico	Determinar en qué teorías se sustentará la investigación, elaborar un corpus y definir los conceptos fundamentales, que se aplicarán en el estudio.
Diseñar la metodología del abordaje biográfico.	Revisar los Métodos y Técnicas de investigación que se utilizarán y analizar cómo serán utilizadas.
Seleccionar los informantes-clave de la UMA	Identificar dos docentes universitarios de la Universidad de Málaga (UMA) que resulten figuras paradigmáticas de los docentes innovadores, críticos y reflexivos.
Elaborar los protocolos de entrevistas	Analizar posibles guías de entrevistas.
Desarrollar las entrevistas en Málaga (España)	Realizar el total de entrevistas necesarias para elaborar las biografías de los profesores de la UMA.
Desgrabar y sistematizar las entrevistas	Desgrabar y codificar las entrevistas realizadas en la UMA.
Realizar un análisis preliminar de las entrevistas de la UMA	Efectuar un primer análisis de las entrevistas realizadas en la UMA.
Seleccionar los informantes-clave de la UNaM	Identificar dos docentes universitarios de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) que resulten figuras paradigmáticas de los docentes innovadores, críticos y reflexivos.
Desarrollar las entrevistas en Posadas (Argentina)	Realizar el total de entrevistas necesarias para elaborar las biografías de los profesores de la UNaM.
Desgrabar y sistematizar las entrevistas	Desgrabar y codificar las entrevistas realizadas en la UNaM.
Realizar un análisis preliminar de las entrevistas	Efectuar un primer análisis de las entrevistas realizadas en la UNaM.

Descripción de las actividades realizadas y logros obtenidos

a) Focalizar el problema (100%)

Este proyecto se origina en la Beca de Investigación Post-Doctoral cofinanciada por la Fundación Carolina (España) y el Ministerio de Educación (Argentina) a la cual accedió el Co-director Dr. Pablo Daniel Vain. Dicha beca fue otorgada en el marco del **Programa de Becas en España para Docentes de Universidades Nacionales** que tiene como objetivo, en la modalidad de estancias cortas postdoctorales: “Completar la formación postdoctoral de profesores de centros universitarios de América Latina en universidades o en centros de investigación españoles.” Y que señala la importancia de propiciar “(...) la creación de redes de colaboración ente instituciones universitarias de ambos lados del Atlántico.” En este caso, la estadía tuvo por objeto la formación intensiva del Dr. Pablo Daniel Vain en el abordaje de la investigación educativa desde una perspectiva biográfico-narrativa, bajo la responsabilidad del Director de este proyecto, Dr. Ignacio Rivas Flores. De esta manera, el Dr. Vain se incorporó al **Grupo de Investigación HUM 619 Profesorado, Cultura e Institución Educativa de la Universidad de Málaga (UMA)**, en el período de su estadía (febrero-abril, 2012) en España. Y al mismo tiempo, desarrolló la Primera Fase del proyecto.²

Esto significó que el proyecto inicial que el Dr. Vain presentó en marzo de 2010 y que fuera avalado por el Dr. Rivas Flores, para la presentación del primero como candidato a la beca, necesitó ser revisado, tarea que se realizó con la llegada del Dr. Vain a Málaga.

A partir del Plan de Trabajo elaborado por el Dr. Vain para su estadía post-doctoral de investigación y con la intención de extender la formación de investigadores desde una perspectiva biográfico-narrativa en la UNaM, así como iniciar “...la creación de redes de colaboración ente instituciones universitarias...” se presentó el Proyecto: Biografías de profesores reflexivos, críticos e innovadores, en la Universidad de Málaga (España) y la Universidad Nacional de Misiones (Argentina), integrando un equipo de investigación que incluye una investigadora formada, dos investigadoras iniciales y una becaria.

Este grupo volvió a rever el proyecto, ratificando la formulación del problema planteado originalmente, en el sentido de que existen muchas investigaciones que revelan que las prácticas docentes mayoritarias, operan conforme los aspectos que hemos descripto como “Modelo dominante en la enseñanza universitaria.” Y en función de ello, consideran que esta es la causa del fracaso de una enseñanza universitaria, que apunte a la formación de profesionales reflexivos.

En este proyecto nos interesa indagar acerca del modo en que otros docentes lograron producir rupturas en relación con dicho modelo y han generado otro tipo de intervenciones pedagógico-didácticas, que superan el modelo dominante.

Por ello, nos centraremos en la perspectiva del “Profesor como profesional reflexivo” (Schön, 1982; Argyris y Schön, 1989; Zeichner y Liston, 1992; Brockbank y McGill, 2002 y Perrenoud, 2002).

Se tratará de escuchar esos relatos en las voces de los actores... ¿Reflexionamos los docentes sobre nuestra práctica? ¿Cómo, cuándo, dónde y con quién lo hacemos? ¿Con qué objeto? ¿Por qué algunos docentes desarrollamos esas prácticas y otros no? ¿Qué relación tiene una práctica docente de esas características, con las biografías de los profesores? ¿Estas prácticas se vinculan con la formación docente sistemática y/o con otros aspectos, de sus historias de vida? ¿Con cuáles? Pero esta vez, la idea será centrarnos en aquellos docentes que pueden ser identificados como reflexivos, críticos e innovadores.

b) Formular los Objetivos (100%)

En la formulación del proyecto hemos incluido una etapa de Formulación de Objetivos entendida como eventual consecuencia de la revisión del problema y elaboración del marco teórico. En este caso, la discusión teórica y metodológica ha generado la confirmación de los Objetivos planteados en primera instancia, los que han quedado formulados del siguiente modo:

Objetivo general

² Llamaremos Primera Fase del proyecto a las actividades desarrolladas en Málaga entre Enero y Abril de 2012.

- Comprender, a partir del estudio de las biografías, que procesos contribuyen a que ciertos docentes universitarios desarrollen prácticas docentes reflexivas, críticas e innovadoras.

Objetivos cognitivos

- Reconstruir la biografía de dos docentes universitarios, considerados reflexivos, críticos e innovadores, que pertenecen a dos culturas universitarias diferentes.
- Identificar qué factores contribuyen a que estos docentes desarrollen un tipo de práctica, como la caracterizada precedentemente.
- Indagar acerca de la eventual existencia de regularidades en las biografías y los procesos de formación, a pesar de las diferencias de contextos.
- Analizar e interpretar cómo inciden en el desarrollo de prácticas docentes reflexivas, críticas e innovadoras, la formación docente sistemática y otros aspectos de las historias de vida.

Objetivos de transferencia

- Contribuir a la mejora de la formación docente universitaria, identificando aspectos que deberían ser revisados y/o reformulados.
- Compartir los hallazgos de la investigación con la comunidad científica en general, y en particular con los docentes-investigadores implicados en la formación de profesores universitarios.³

c) Elaborar el marco teórico (100%)

Como consecuencia de la revisión del enfoque del problema, pero especialmente en relación con el proceso formativo en la perspectiva biográfico-narrativa del Dr. Pablo D. Vain resultó necesaria una reformulación y/o ampliación del marco teórico. En efecto la nueva redacción requirió, más que cambios, agregados que se incluyen en el nuevo Marco Teórico que presentamos como Anexo I del presente informe.

d) Diseñar la metodología del abordaje biográfico (100%)

Inicialmente en el proyecto planteamos que “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” -nos enseñan Connelly y Clandinin-⁴ Estos autores señalan también, como la historia o el relato, sería el fenómeno y la narrativa, su investigación.

Pero para adentrarnos en el relato, hasta construirlo como narrativa, hemos elegido apelar al enfoque biográfico, en tanto nos interesa que sean estos profesores que desarrollan prácticas reflexivas, críticas e innovadoras, quienes nos ayuden a acceder a la comprensión de cuáles son los motivos que hacen que algunos profesores desarrollen su práctica docente, con estas características y otros las inscriban en el modelo dominante de la enseñanza universitaria. “La perspectiva narrativa nos permite –afirman Leite y Rivas Flores- acercarnos al

³ Cabe señalar que algunos de los integrantes del equipo participamos como docentes en varios programas y carreras de formación de docentes universitarios en diversas universidades.

⁴ CONNELLY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes: 12.

mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender.”⁵ En consecuencia, la reconstrucción de la historia de vida se realizará mediante el desarrollo de una serie de entrevistas en profundidad, a cada uno de los docentes seleccionados. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) definen las entrevistas como “(...) una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal.”⁶ En este trabajo hemos optado por las entrevistas en profundidad. Entendemos por entrevistas en profundidad a “(...) reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones...”⁷ Hemos privilegiado este tipo de entrevistas, porque consideramos central posibilitar que los entrevistados puedan expresarse todo lo necesario en relación a la información que pretendemos obtener y al mismo tiempo contar con la posibilidad de considerar factores imprevistos y emergentes.

Pero en el inicio de la Primera Fase surgieron algunas cuestiones que fue necesario replantear.

En primer lugar, fue necesario determinar la cantidad de biografías a realizar en cada universidad, que inicialmente estaban previstas como una en cada centro de altos estudios. Cabe señalar que conceptualmente adherimos al planteo que realiza Bertaux (1980) cuando se pregunta acerca de la cantidad. Dice dicho autor

La clave de este problema relativo a la cantidad parece residir, por lo menos en parte, en el concepto de *saturación*. El principio fue expuesto líneas atrás, y no le agregaría sino una precisión esencial: el investigador no puede estar seguro de haber alcanzado la saturación sino en la medida en que haya buscado conscientemente *diversificar* al máximo sus informantes.

La saturación es un proceso que opera no en el plano de la observación, sino en el de la *representación* que el equipo de investigación construye poco a poco de su objeto de estudio...⁸

Sin embargo, por cuestiones absolutamente pragmáticas resultaba imposible apelar al proceso de saturación, en la medida en que existía una limitante de tiempo para el desarrollo del trabajo de campo, que era el tiempo de duración de la estadía postdoctoral del responsable de dicha tarea. Por dicho motivo, se optó por definir a priori el número de biografías a realizar. En función de ello se consideró la conveniencia de realizar dos en la UMA y dos en la UNaM, con la intención de abarcar un conjunto de narrativas más amplio.

En segundo lugar, se decidió seleccionar a docentes que desarrollaran su actividad docente en unidades académicas del campo de las Ciencias Sociales, a los fines de acotar el universo de análisis.

En tercer lugar, se definió que habida cuenta de la perspectiva biográfica en la que se encuadra la investigación, era fundamental mantener el proceso de devolución, entendido como lo describen Rivas Flores y Otros.⁹

⁵ LEITE, A. y RIVAS FLORES, J. en RIVAS FLORES, J. y HERRERA PASTOR, D. (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro: 89.

⁶ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe: 167.

⁷ TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós: 101.

⁸ BERTAUX, D. (1980). L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités, París: Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. LXIX. (Traducción: TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica): 8.

El proceso de interpretación de la información se va organizando desde el proceso de devolución (...). Las entrevistas, una vez transcritas, son devueltas a los participantes, bien individualmente, en el caso del profesorado, bien en grupo, en el caso de las familias y el alumnado. En esta devolución los participantes aportan sus puntos de vista sobre el contenido de la entrevista, se plantean algunas líneas de análisis, se amplían algunas informaciones, etc.

Pero ello planteaba un problema desde el punto de vista práctico: si la frecuencia pensada para las entrevistas en Málaga era de uno a dos encuentros semanales y los agentes de la investigación¹⁰ serían dos, habría que desgrabar entre dos y cuatro entrevistas (de una a dos horas de duración cada una) por semana y remitirlas a estos agentes -con el tiempo suficiente- para que hicieran una lectura crítica de las entrevistas. Y todo esto resultaba una tarea imposible de concretar semanalmente. En consecuencia, se acordó que se realizaría una síntesis de cada entrevista, basada en una escucha atenta de las grabaciones y se remitiría a los agentes entrevistas para su eventual aprobación, modificación y/o ampliación.

En cuarto lugar, resultó central lograr una definición en torno a la denominada, habitualmente, relación sujeto-objeto en la investigación. En virtud de un posicionamiento ético del equipo de investigación, entendemos a la investigación como un proceso de construcción colaborativa del conocimiento y por eso denominamos a quienes se suele llamar “informantes” como “Agentes de la investigación.” Más adelante analizaremos este punto de vista con mayor grado de análisis. Sin embargo, ya podemos señalar –siguiendo a Ferrarotti¹¹- que las historias de vida:

(...) obligan a ganarse la confianza de los interlocutores, a no limitarse a colocar una cruz en la casilla justa (“sí”, “no”, “no sé”), a saber escuchar y, en esta capacidad de escucha, a saber realzar la búsqueda más allá del simple reporte sociográfico-inventarial o del reporte policial. En otras palabras, entre los investigadores y los “objetos” de la investigación debe instaurarse una relación significativa, una auténtica *interacción*, que, en tanto involucre de manera natural a las personas sobre las que se conduce la investigación, reclame al investigador permanecer en la causa y derribar el muro defensivo tradicionalmente colocado al pie de la cultura entendida como capital privado. Y la investigación misma abandona su estructura asimétrica que realiza, de este modo, más que una empresa cognoscitiva, se trata de una operación de poder. Las “historias de vida” ayudan a comprender que en la investigación social todo investigador es también un “investigado.”

En virtud de esto, se optó por la utilización de entrevistas abiertas en profundidad y sin ningún guión previamente establecido.

e) Seleccionar los informantes-clave en la UMA (100%)

La selección de los agentes de la investigación, condujo al equipo de un análisis teórico, epistemológico y metodológico, relacionado con el modo de comprender la construcción del conocimiento científico en las ciencias sociales.

Inicialmente, en el proyecto presentado se designó como informantes-clave a los profesores que nos propusimos biografiar. Sin embargo, a partir de la inserción del co-director en el trabajo del Grupo de Investigación HUM 619 Profesorado, Cultura e Institución Educativa de la Universidad de Málaga (UMA), se produjo una revisión crítica de esa idea, que no solo en-

⁹ RIVAS FLORES, J. y Otros. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. Berlín: Forum: Qualitative Social Research. Volumen 13, Nº 3. Art. 1: s/n.

¹⁰ Luego explicaremos el sentido de esta expresión.

¹¹ FERRAROTTI, F. (2011). Las historias de vida como método. México DF. Acta Sociológica. Nº 56: 97.

traña una cuestión de denominación, sino -como hemos adelantado- un modo diferente de concebir la investigación.

Se busca encarar la investigación, tal como lo define uno de los integrantes de dicho Grupo de Investigación:

La investigación narrativa tiene sus cimientos en el paradigma cualitativo (...); en el trascurso de entender la ciencia como una forma de acercarse, indagar y descubrir distintas parcelas de la realidad atendiendo a elementos interpretativos, el giro narrativo supone, además, un posicionamiento distinto en la forma de concebir los procesos de investigación y los roles de los agentes de la investigación. Asimismo se comienza a entender otra manera de concebir el conocimiento y de situarlo.¹²

Y lo estamos haciendo en coincidencia como señala el mismo Cortés González:

(...) lo que me preocupa es generar una perspectiva que pueda ofrecer la realización de estudios científicos socioeducativos desde la visión de los *investigados*¹³, es decir, a partir de las narrativas de las personas que participan en la investigación, como mecanismo de construcción de conocimiento emergente y colaborativo. A partir de aquí, por lo que determina la perspectiva narrativa, los presupuestos y objetivos se sitúan dentro de un planteamiento ético y democrático de investigar, además de generar el desarrollo de un paradigma donde la realidad que deseo estudiar se hace desde el mismo medio y no desde las valoraciones de un agente externo.¹⁴

En función de todo ello, se seleccionaron en la Primera Fase (enero-abril) dos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA, a quienes se considera figuras paradigmáticas de los docentes innovadores, críticos y reflexivos. Las características principales de los profesores elegidos en la UMA son las siguientes:

Univer- sidad	Sexo	Máxima Titulación	Área de conocimiento	Carrera/s
UMA	Masculino	Doctor	Pedagogía	Educación Infantil Ciencias de la Educación
UMA	Masculino	Licenciado ¹⁵	Historia de la Educación	Educación Infantil Ciencias de la Educación

f) Elaborar los protocolos de entrevistas

Tal como se señaló en el ítem (d) precedente se opta por la utilización de entrevistas abiertas en profundidad y sin ningún guión previamente establecido, por cuanto no fue necesario elaborar protocolos.

g) Desarrollar las entrevistas en Málaga (100%)

¹² CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2013). El guiño del poder. La sonrisa del cambio. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Inédito: 20.

¹³ De las personas participantes. En adelante me referiré a los investigados como *agentes de la investigación*.

¹⁴ CORTÉS GONZÁLEZ, P. Op. Cit: 21.

¹⁵ Al momento de la presentación de este informe, este profesor obtuvo el grado académico de Doctor.

Durante el período enero-abril de 2012 se desarrollaron 10 entrevistas (cinco a cada agente de la investigación)¹⁶ de entre 45 y 125 minutos de duración, totalizando 13 horas y 34 minutos de duración total.

Este proceso se completó con la entrega de las síntesis parciales de cada entrevista a los profesores biografiados y sus observaciones sobre el contenido de las mismas.

Por otro lado, se integró al material empírico documentos facilitados por los entrevistados como publicaciones académicas, crónicas periodísticas, videos, etc.

h) Desgrabar y sistematizar las entrevistas (100%)

En este caso y como explicamos en el ítem (d) se realizó una primera actividad que fue la elaboración de las síntesis realizadas en Málaga. Luego en Argentina se desgrabaron las 10 entrevistas, utilizando el Instructivo para desgrabación de Entrevistas que se incluye como Anexo II.

Esta tarea fue desarrollada por la Becaria María Celeste Morgenstern, incorporada al proyecto mediante una Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Dichas entrevistas fueron luego procesadas manualmente, en la búsqueda se párrafos significativos, regularidades y rupturas.

i) Realizar un análisis preliminar de las entrevistas realizadas en Málaga (70%)

El análisis preliminar de las entrevistas realizadas en Málaga se pudo desarrollar parcialmente, dado que la tarea de desgrabación se extendió más allá del tiempo previsto. Se analizaron 7 de las 10 entrevistas.

j) Seleccionar informante-clave de la UNaM (100%)

A partir de todo lo definido en el ítem (e) se volvió a realizar un análisis teórico-metodológico en la Argentina con el resto de los integrantes del equipo, decidiendo reafirmar el posicionamiento adoptado precedentemente.

En virtud de ello, en la Segunda Fase, se decidió que las biografías se realizarían a dos docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, a quienes también se considera figuras paradigmáticas de los docentes innovadores, críticos y reflexivos. Las características principales de los profesores elegidos en la UNaM son las siguientes:

Univer- sidad	Sexo	Máxima Titulación	Área de conocimiento	Carrera/s
UNaM	Femenino	Magíster	Comunicación Social	Comunicación Social
UNaM	Masculino	Psicólogo	Psicología	Educación Especial

k) Desarrollar las entrevistas en Posadas (30%)

El inicio de las entrevistas en Posadas se demoró en virtud de algunas cuestiones previas que el equipo de investigación tuvo que resolver.

En primer lugar, una etapa de capacitación en la realización de biografías, que estuvo a cargo del co-director bajo la supervisión del director. En dicha capacitación se trabajó con mate-

¹⁶ Cabe señalar que la igualdad de entrevistas a cada uno de los agentes de la investigación es casual, ya que se puso fin a las mismas siguiendo el criterio de saturación y el límite impuesto por la estadía del co-director en Málaga.

rial teórico y con las grabaciones realizadas en la UMA. Dicha actividad fue necesaria, habida cuenta de que las integrantes del equipo carecían de experiencia en la realización de entrevistas bajo el enfoque biográfico-narrativo.

En segundo lugar, y dado que las integrantes del proyecto son cuatro y es propósito de este proyecto formar investigadores que aborden la construcción del conocimiento científico desde el enfoque biográfico-narrativo, se pretendía que todas las integrantes tuvieran la experiencia de realizar las entrevistas. Ello presentaba dos opciones: (a) que los entrevistadores roten o (b) que se realizaran las entrevistas en parejas, se discutieron ambas alternativas, llegándose a la conclusión de que la segunda opción era la más conveniente, pero ello significó que debía contarse con la aceptación de los entrevistados. En virtud de todo esto, se optó porque el co-director se entrevistara con cada posible biografiado, les expusiera los alcances del proyecto y los consultara sobre las entrevistas en parejas. Ambos profesores aceptaron, aunque toda esta tarea implicó cierto retraso en el inicio de las entrevistas.

l) Desgrabar y sistematizar las entrevistas (20%)

Dado que el desarrollo de las entrevistas en Posadas demoró más de lo previsto, también hubo retraso en la desgrabación, sistematización y análisis preliminar de las entrevistas.

m) Realizar un análisis preliminar de las entrevistas. (20%).

Esta actividad se describió en el ítem anterior.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Las alteraciones al plan previsto son las correspondientes a los ítems (i), (k), (l) y (m) del apartado 7.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

1. Publicaciones

No estaban previstas publicaciones en el período informado.

2. Vinculación y Transferencia

No estaban previstos, en esta etapa.

3. Formación de Recursos Humanos

En primer lugar, se destaca la formación intensiva del co-director del proyecto en la investigación biográfico-narrativa durante su estadía post-doctoral de investigación en la Universidad de Málaga.

En segundo lugar, se observa la formación de investigadoras en formación (Lelia Schewe y Graciela Yamasiro), formada (Alicia Guzmán) y becaria, mediante el trabajo mismo de la investigación y el desarrollo de la etapa de capacitación descrita precedentemente.

Y en tercer lugar, se señala la formación de a Becaria incorporada al proyecto mediante una Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), quién además de su participación en todas las actividades de proyecto, tuvo un entrenamiento específico en la desgrabación de entrevistas.

4. Premios

No.

5. Ponencias y comunicaciones

Ya fue informado en el apartado 7 (i).

6. Trabajos inéditos

Debido al momento del desarrollo del proyecto, no hay resultados para informar.

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

El proyecto está en desarrollo.



Firma: Director de Proyecto

Aclaración: Ignacio Rivas Flores

Fecha de presentación del Informe de Avance. 30 de mayo de 2012

Presentar dos copias en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.

ANEXOS

ANEXO I
MARCO TEÓRICO

'En el camino a la sabiduría, el primer paso es silencio; el segundo, escuchar; el tercero, recordar; el cuarto, practicar; el quinto, enseñar a otros.'

SOLOMON IBN GABIROL (1021-1058)

¿Crisis de confianza?

Un insistente malestar ronda los espacios en los que trabajamos habitualmente, en la formación, actualización y/o perfeccionamiento de profesores universitarios. El malestar toma cuerpo y se traduce en preguntas tales como:

- ¿Es apropiada la inserción de nuestros graduados en el campo profesional?
- ¿Son competentes para resolver los problemas que les presenta la práctica?
- ¿Están preparados para enfrentar los diversos estados de incertidumbre que les depara la profesión, en un mundo cambiante?
- ¿Son capaces de producir prácticas transformadoras o solo reproducen las tradicionales?
- Los formadores dudamos de los efectos de la formación. Pero el malestar no se reduce a los profesores. Los propios graduados universitarios destacan problemas similares. Nos preguntamos:
 - ¿Por qué existe esta crisis de confianza, en torno a la formación profesional?¹⁷
 - ¿Por qué se percibe que el tránsito por las instituciones de educación superior, no garantizan que sus graduados puedan abordar adecuadamente los problemas, que les plantea el desempeño de su rol profesional?
 - ¿Qué vinculaciones tienen los modos de enseñar y aprender, en la etapa de formación, con el fracaso que se atribuye a esa etapa?

Hasta el nacimiento de la Universidad, el funcionamiento de la enseñanza de las artes y los oficios (inclúyanse entre estos, a las actuales profesiones) seguía el modelo que Schön (1992) denomina “aprendizaje tutelado.” A diferencia de la tendencia mayoritaria actual, propensa a centrarse en la transmisión de los principios de la racionalidad técnica, este modelo de formación profesional, característico de la organización corporativa de los gremios medievales, se basaba -observa Kreimer- en el requisito de que el “(...) aprendiz permanece entre cinco y siete años bajo la tutela de algún maestro reconocido. Pero mientras en la corporación, el conocimiento del alumno por parte del profesor era suficiente para la iniciación de la práctica del oficio, en la universidad comienzan a implementarse pruebas que obran como una presentación formal en sociedad.”¹⁸

El modelo del aprendizaje tutelado, más allá de que actualmente esté siendo recuperado desde la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos, ha desaparecido con

¹⁷ Schön caracterizaba, ya en 1992 esta problemática como “crisis de confianza, en torno a la formación profesional” [SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.]

¹⁸ KREIMER, R. (2000). Historia del mérito. Sitio Filosofía y Literatura. Buenos Aires. [Http://www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaMeritoGenio](http://www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaMeritoGenio). Consultado 12 de abril de 2005.

el advenimiento de la universidad de masas, que condujo a la universidad a copiar la matriz del primer dispositivo de educación de masas: la escuela.

El modelo dominante en la enseñanza universitaria

Ese proceso de escolarización de la universidad, nos conduce a caracterizar el modelo dominante en la enseñanza universitaria. A nuestro modo de ver, se trata de un modelo cuyos rasgos principales son:

- La enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La in-significación de los conocimientos.
- La tensión entre teoría-práctica.
- La fragmentación del conocimiento académico.
- Una concepción externalista de la evaluación.
- Una ausencia relativa de lo grupal.

La enseñanza sustentada en la retórica.

La educación es necesariamente comunicación. Y el modo en que se establece y gestiona la comunicación entre los actores, es un factor determinante de las prácticas de la enseñanza, entendidas como proceso de mediación (entre alumnos, docentes y conocimiento).

Sacristán y Pérez Gómez denominan a este enfoque como racionalista, y plantean que consiste en concebir “

...la enseñanza como una persona que transmite y favorece el aprendizaje de otra. El influjo es lineal y unidireccional, del profesor al alumno, y se considera que el comportamiento docente del profesor es la variable exclusiva en la producción del rendimiento académico.”¹⁹

En un interesante trabajo, Celman ²⁰ nos advierte como buena parte de la enseñanza en la Universidad se organiza como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones. Lo paradójico de esto, es que muchas veces se espera que luego los alumnos resuelvan adecuadamente ciertas situaciones, desarrollando las acciones pertinentes (en las clases prácticas o durante las evaluaciones), lo que implica un contrasentido.

En otros casos, sin embargo la impronta de la enseñanza retórica se impone de tal modo, que la evaluación de los aprendizajes se produce también en torno a verbalizaciones. Esto no hace más que aplazar en el tiempo, el shock que los alumnos sufren, al tener que enfrentarse con los problemas de la práctica, disponiendo solo de un repertorio verbal de posibles respuestas.

El docente como concesionario autorizado de la verdad.

Lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos (significado que surge de la etimología misma del término docencia) la universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la

¹⁹ GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal-Universitaria: 90.

²⁰ CELMAN, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Buenos Aires: Revista del IICE. Año III N° 5.

actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos y un mercado de titulaciones, deposita en los docentes el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social. Esto implica que mientras el “oficio del alumno” (Perrenoud, P: 1990) se configura alrededor de la apropiación de un determinado sistema de trabajo escolar en el cual se asume que el docente posee el saber; el “oficio del docente” se constituye adjudicándose el rol de administrador del conocimiento, y por tanto de concesionario autorizado de la verdad.

La in-significación de los conocimientos.

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto

...debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior... ”²¹

y si se toma como indicador de aprendizaje la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa.

En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento, “...esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.”²²

Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo. Entre las características de este tipo de aprendizaje Nowak y Gowin mencionan: la incorporación no arbitraria, ni verbalista de conocimientos; el esfuerzo por relacionar los nuevos conceptos con otros más inclusivos en la estructura cognitiva; la intención de vinculación con experiencias, hechos u objetos y la implicación afectiva para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y aprendizajes anteriores.²³

La tensión teoría-práctica.

Algunas consideraciones basadas en el trabajo de CELMAN antes citado y otros nuestros:

- a) encontramos pocas propuestas curriculares que favorecen las aproximaciones sucesivas al campo de la práctica profesional. En general, los espacios curriculares de acercamiento a la misma se incluyen como terminales de la formación, y esto plantea dos problemas. El primero, que este diseño no posibilita articular teoría y práctica en el devenir de toda la formación, como proceso progresivo. Y el segundo, que coloca a los estudiantes ante una situación de difícil solución, cuando luego de un extenso período de tratamiento verbalizado de los saberes, se encuentran frente a la necesidad de resolver los problemas de la práctica mediante acciones de diversos tipos, ante los cuales la retórica se muestra insuficiente.

²¹ EDWARDS, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Bogotá: Revista Colombiana de Educación. N° 27: 28.

²² EDWARDS, V. Op. Cit: 28.

²³ Ver POZO, I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

- b) esta débil articulación teórico-práctica, dificulta estructurar un abordaje de la realidad que permita acceder a la misma en la forma de problemas con implicancias prácticas. Esto es, se presenta la realidad siguiendo la lógica disciplinar y no la lógica de los problemas. Trabajar con problemas no es tarea fácil. SCHÖN nos alerta acerca de la imposibilidad de establecer relaciones mecánicas, entre problemas y soluciones, en tanto los prácticos no se encuentran en su labor cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la Universidad, sino que suelen enfrentarse, con las llamadas - por el autor citado - zonas indeterminadas de la práctica.²⁴
- c) la organización de la enseñanza no toma generalmente los contenidos como fuente de preguntas, confrontaciones, refutaciones, etc. Trabajar desde ese enfoque, posibilitaría la producción de conflictos cognitivos y apuntaría a la generación del cambio conceptual.
- d) la ausencia de espacios curriculares, más allá de la organización en cátedras, que faciliten la integración de equipos, el trabajo grupal y el abordaje interdisciplinario. Se espera que los futuros profesionales se integren en equipos, interactúen en los mismos y puedan sostener un diálogo y una práctica interdisciplinaria. Pero paradójicamente esto no se enseña en la Universidad, o en algunos casos lo grupal y lo interdisciplinario solo forman parte de un discurso, que no se compadece con las prácticas de la enseñanza.
- e) la presencia de modalidades de evaluación, que no facilitan la integración de los aspectos teóricos y prácticos del conocimiento. Un ejemplo paradigmático de esto, son las cátedras en las que la división del trabajo entre los profesores encargados de la teoría y los responsables de las actividades prácticas, organizan ambas instancias como autónomas, a tal punto que suponen evaluaciones independientes.

La fragmentación del conocimiento académico.

Otro de los problemas actuales de la enseñanza universitaria es la fragmentación del conocimiento. La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente.

Ello se ha potenciado, cuando la cultura académica ha legitimado un funcionamiento que otorga a la cátedra el lugar del propietario de un determinado saber especializado, y esto ha conducido a que las cátedras funcionen como compartimientos estancos.

En consecuencia, los alumnos visualizan cada asignatura o espacio curricular como un obstáculo independiente a superar, en su carrera por la acreditación.

La concepción externalista de la evaluación.

Cuando la oferta de conocimientos carece de suficiente significatividad, el oficio del alumno se organiza en torno al modo más eficaz de lograr la acreditación de sus saberes, con independencia de la intencionalidad de apropiarse de los mismos.

²⁴ SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.

El oficio del alumno, supone en estos casos, disponer de las destrezas y los recursos necesarios para aprobar, lo que indica -en la mayoría de los casos- el logro de habilidades específicas, orientadas a ese fin. Un ejemplo de ello, serían: conocer y adiestrarse²⁵ en los formatos de las evaluaciones, los temas que recurrentemente privilegian los profesores, las fuentes bibliográficas preferidas por estos, los problemas típicos que se presentan en los exámenes, etc.

Esta situación se agrava, cuando -como sucede con frecuencia- la evaluación aparece como un proceso desgajado de la enseñanza y el aprendizaje. Esto es, la evaluación se externaliza, instituyéndose como sistema de control sobre los logros de aprendizaje ejercido por el docente; y carece de sentido como elemento formativo.

El oficio del docente, organizado desde la concepción de concesionario autorizado de la verdad, nos confiere el poder de juzgar los logros de nuestros alumnos, sin que ello esté ligado a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta concepción externalista de la evaluación, refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento.

Una ausencia relativa de lo grupal.

El último rasgo que queremos presentar refiere a la ausencia de una verdadera didáctica grupal, este tema emerge en el desarrollo de nuestras indagaciones, debido a dos motivos. En primer lugar, porque los grupos constituyen un contexto privilegiado del aprendizaje, en tanto resulta central considerar "... lo que ocurre cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre la química -o mejor, la alquimia- de la cooperación humana."- al decir de White.

Y por otro lado, porque una enseñanza dirigida al aprendizaje en la práctica, de los fenómenos grupales (constitución y funcionamiento de los grupos, tipos de vínculos, modalidades resolución de conflictos, formas de trabajo cooperativo, entre otros) resulta indispensable en un mundo en el cuál el trabajo en equipos, tiende a ser un rasgo primordial de la práctica de cualquier profesión.

La contracara: El oficio del alumno

Pero buena parte de este modelo de enseñanza, encuentra su correlato y sostén en lo que Perrenoud (2006) denomina "el oficio del alumno." A este respecto, el sociólogo suizo destaca:

El alumno comprende bastante rápido que, sobre una tela de fondo constante, las variaciones son esenciales: con tal maestro uno tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo; con tal otro sólo tienen el derecho de callarse y de hacer el trabajo sin chistar... (Perrenoud: 2006: 219).²⁶

Estructurada de este modo la relación pedagógica, con un docente obsesionado por cumplir con su oficio, narrando el mundo a su alumnos, y centrando la enseñanza en la retórica; y un alumno, obsesionado por acreditar, antes que por aprender, lejos estamos de entender la enseñanza como una relación triangular en la cual, un sujeto (el docente)

²⁵ Utilizamos aquí deliberadamente el término **adiestramiento** en su doble sentido de: "Hacer diestro, enseñar, instruir." y de "Amaestrar, domar a un animal." (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésima Segunda Edición.

²⁶ PERRENOUD, P. (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Popular.

es un mediador, para que otro sujeto (el alumno) pueda apropiarse de cierto conocimiento. (Frigerio, 1995).²⁷

La trampa del Principio de la Racionalidad Técnica

Pero a esto, se agrega algo más. Donald Schön (1992) nos advierte que en la formación profesional encontramos como modelo privilegiado, aquel que se sustenta en la racionalidad técnica. El denominado principio de la racionalidad técnica consiste: en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos. Los supuestos sobre los cuales se asienta este principio serían los siguientes:

- Todos los problemas que presenta la práctica pueden ser identificados con facilidad y precisión.
- La simplicidad para la delimitación de problemas los hace factibles de ser clasificados.
- La relación entre problemas y soluciones es, generalmente, lineal y causal.
- La posibilidad de clasificar conjuntos de problemas y de soluciones hace viable establecer patrones de solución por tipos de problemas.
- La actividad profesional se reduce a definir un adecuado ajuste entre el problema delimitado y la elección del medio más apropiado para su solución.

Sin embargo, la práctica profesional nos coloca ante la imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones porque los profesionales no se encuentran en su tarea cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la universidad, sino que suelen enfrentarse, con las llamadas -por el autor citado- zonas indeterminadas de la práctica.

¿Qué suponen estas zonas indeterminadas de la práctica? Suponen zonas grises, implican la resolución de conflictos como:

- la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema.
- la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos.
- la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas.
- la elección oportuna entre medios optativos.
- el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre,
- la valoración de la oportunidad apropiada para definir situaciones.
- la identificación de fuerzas impulsoras, resistentes y retardatorias que intervienen en los procesos,
- la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc.

La posibilidad de actuar competentemente ante este conjunto de zonas indeterminadas no se encuentra en las reglas de la racionalidad técnica, en tanto implica el desarrollo de una capacidad situacional y del pensamiento reflexivo.

Por ello, en el proyecto que presentamos, nos centraremos en la perspectiva del Profesor como profesional reflexivo. (Schön, 1982; Argyris y Schön, 1989; Zeichner y Liston, 1992; Brockbank y McGill, 2002 y Perrenoud, 2002.)

²⁷ FRIGERIO, G. (1995). De aquí y de allá: Textos sobre la institución educativa y su dirección. Buenos Aires: Kapelusz.

Las voces de los actores

Existen muchas investigaciones que revelan que las prácticas docentes mayoritarias, operan conforme los aspectos que hemos descripto como “Modelo dominante en la enseñanza universitaria.” Y en función de ello, consideran que esta es la causa del fracaso de una enseñanza universitaria, que apunte a la formación de profesionales reflexivos.

Nos interesa ahora, indagar acerca del modo en que otros docentes lograron producir rupturas, en relación con ese modelo, y han generado otro tipo de intervenciones pedagógico-didácticas, que superan el modelo dominante.

Se trata ahora de escuchar esos relatos, en las voces de los actores... ¿Reflexionamos los docentes sobre nuestra práctica? ¿Cómo, cuándo, dónde y con quién lo hacemos? ¿Con qué objeto? ¿Por qué algunos docentes desarrollamos esas prácticas y otros no? ¿Qué relación tiene una práctica docente de esas características, con las biografías de los profesores? ¿Estas prácticas se vinculan con la formación docente sistemática y/o con otros aspectos, de sus historias de vida? ¿Con cuáles? Pero esta vez, la idea será centrarnos en aquellos docentes que pueden ser identificados como reflexivos, críticos e innovadores.

Inicialmente en el proyecto planteamos que “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” -nos enseñan Connelly y Clandinin-.²⁸

Pero para adentrarnos en el relato, hasta construirlo como narrativa, hemos elegido apelar al enfoque biográfico, en tanto nos interesa que sean estos profesores que desarrollan prácticas reflexivas, críticas e innovadoras, quienes nos ayuden a acceder a la comprensión de cuáles son los motivos que hacen que algunos profesores desarrollen su práctica docente, con estas características y otros las inscriban en el modelo dominante de la enseñanza universitaria.

La perspectiva narrativa nos permite -afirman Leite y Rivas Flores- acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender.²⁹

Pero la opción por la investigación biográfico-narrativa nos conduce a plantear una definición en torno a la denominada, habitualmente, relación sujeto-objeto en la investigación. En virtud del posicionamiento ético que adoptaremos, entenderemos a la investigación como un proceso de construcción colaborativa del conocimiento y por eso denominamos a quienes se suele llamar “informantes” como “Agentes de la investigación.” En esa dirección, podemos señalar -siguiendo a Ferrarotti³⁰- que las historias de vida

(...) obligan a ganarse la confianza de los interlocutores, a no limitarse a colocar una cruz en la casilla justa (“sí”, “no”, “no sé”), a saber escuchar y, en esta capacidad de

²⁸ CONNELLY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes: 12.

²⁹ LEITE, A. y RIVAS FLORES, J. en RIVAS FLORES, J. y HERRERA PASTOR, D. (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro: 89.

³⁰ FERRAROTTI, F. (2011). Las historias de vida como método. México DF. Acta Sociológica. N° 56: 97.

escucha, a saber realzar la búsqueda más allá del simple reporte sociográfico-inventarial o del reporte policial. En otras palabras, entre los investigadores y los “objetos” de la investigación debe instaurarse una relación significativa, una auténtica *interacción*, que, en tanto involucre de manera natural a las personas sobre las que se conduce la investigación, reclame al investigador permanecer en la causa y derribar el muro defensivo tradicionalmente colocado al pie de la cultura entendida como capital privado. Y la investigación misma abandona su estructura asimétrica que realiza, de este modo, más que una empresa cognoscitiva, se trata de una operación de poder. Las “historias de vida” ayudan a comprender que en la investigación social todo investigador es también un “investigado.”

Si bien, lo expuesto precedentemente parece una afirmación de orden metodológica y/o epistemológica, nos parece importante incluirla en este Marco Teórico porque ello facilita la comprensión acerca de nuestra elección por estudiar biografías.

Bibliografía

CELMAN, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Buenos Aires: Revista del IICE. Año III N° 5.

CONNELY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

EDWARDS, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Bogotá: Revista Colombiana de Educación. N° 27.

FERRAROTTI, F. (2011). Las historias de vida como método. México DF. Acta Sociológica. N° 56.

FRIGERIO, G. (1995). De aquí y de allá: Textos sobre la institución educativa y su dirección. Buenos Aires: Kapelusz.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal-Universitaria.

KREIMER, R. (2000). Historia del mérito. Sitio Filosofía y Literatura. Buenos Aires. [Http://:www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaMeritoGenio](http://www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaMeritoGenio). Consultado 12 de abril de 2005.

LEITE, A. y RIVAS FLORES, J. en RIVAS FLORES, J. y HERRERA PASTOR, D. (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.

PERRENOUD, P. (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Popular.

POZO, I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.

ANEXO II
INSTRUCTIVO PARA DESGRABACIÓN DE ENTREVISTAS

INSTRUCTIVO PARA DESGRABACIÓN DE ENTREVISTAS

Aspectos Generales.

La desgrabación de las entrevistas constituye un aspecto central del proyecto, en tanto el material que estas nos proporcionan es una de las fuentes principales de datos del mismo. Por ello, y para facilitar el manejo de los datos, su reducción e interpretación, la tarea deberá realizarse con especial cuidado y minuciosidad.

La transcripción de las entrevistas deberá ser textual y siguiendo el sistema de notación que se especifica más adelante.

Normas técnicas.

Las entrevistas deberán transcribirse en procesador Microsoft Word, en el formato que se especifica a continuación:

- Papel Tamaño A4 (210 x 297 mm).
- Tipo y tamaño de letra: Times New Roman 12.
- Márgenes Superior, Inferior, Derecho e Izquierdo 3 cm.
- Desde el borde: encabezado y pié de página 1,25 cm.
- Numeración de páginas: borde superior izquierda.

Cada entrevista se cargará en un archivo independiente y el nombre del archivo deberá corresponder al Código de Identificación de la entrevista. Las entrevistas se guardarán en forma doble (dos diskettes) por razones de seguridad.

Identificación.

Cada entrevista se iniciará con un cuadro de identificación que será el siguiente:

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN										
ENTREVISTADO										
ENTREVISTADOR										
LUGAR							FECHA			
OBSERVACIONES										

El Código de Identificación de 7 (Siete) dígitos se organizará del siguiente modo:

DÍGITOS	CONCEPTO
1-2	Iniciales del entrevistado, según listado de entrevistados.
3-4	Iniciales del entrevistador.
5-6	Mes (Enero: 01 a Diciembre. 12)
7	Número de entrevista a ese entrevistado. (1, 2, 3, etc.)

Convenciones para la transcripción.

La transcripción de la entrevista se organizará del siguiente modo: el texto correspondiente a la intervención del **Entrevistador** estará precedido por la palabra **ENTREVISTADOR (01)** y el número de entrevistador que corresponda; mientras que en entrevistado se identificará como **DOCENTE (ABPV)**, siendo los cuatro dígitos los primeros cuatro que identifican la entrevista. Si se escuchara claramente una intervención de un tercero se la transcribirá precedida de la palabra **OTRO (01)** siendo el número posterior el co-

respondiente a cada tercero identificable. Cada intervención se separará de la siguiente por un renglón de interlineado.

El sistema de notación a emplear se basa en el sugerido en OXMAN, Claudia LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1998.

Entonación: abarca una unidad extensa, como una proposición o una oración. Notación: interrogación (?) y exclamación (!) para los ascensos, y con barra simple (/) o doble (//) para los descensos, estos últimos entre paréntesis.

Intensidad o volumen: sus parámetros son alto/bajo y se aplican a unidades más extensas que la palabra. El bajo se registra con el signo ° precediendo el texto que irá entre paréntesis. El alto con mayúsculas.

Acento o énfasis: se asemeja al volumen alto, pero se aplica a una sílaba, la que se marca en mayúsculas.

Duración: corresponde a la extensión de un sonido. Notación según extensión corta (:) y larga (::).

Pausa: se la indica según la extensión. Notación: corta / y larga //.

Emisiones truncas: se señala con un guión. Ej: Yo le había d-

Respiración: hh respiración audible y .hh aspiración.

Fenómenos extraverbales: los fenómenos no léxicos vocales (cualidad de la voz) y no vocales se indican entre paréntesis (risas), (rápido), etc.

Dificultades: los párrafos inaudibles o generados por emisores no identificados se indican con paréntesis vacíos. ().

Ejemplo:

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN		A	B	P	V	0	5	1	
ENTREVISTADO	Horacio Gómez								
ENTREVISTADOR	Pablo Vain								
LUGAR	Facultad.				FECHA	11-05-04			
OBSERVACIONES									

ENTREVISTADOR (01): Me interesaría MUCHO poder conversar sobre cómo te impactó esta nueva modalidad.

DOCENTE (ABPV): Mirá // yo no estoy muy segura / pero me parece que s- .hh.

ENTREVISTADOR (01): ¿Te resulta difícil hablar de este tema?

DOCENTE (ABPV): NO, PARA NADA es que la situación de entrevista me pone algo nerviosa. ° (No sé bien porque me pone nerviosa).

OTRO (01): ¡Ay, perdón ! no sabía que estaban grabando. ()

DOCENTE (ABPV): Bueno ¿seguimos?

ENTREVISTADOR (01): Bueno, en realidad todavía no comenzamos

DOCENTE (ABPV): (risas)

Bibliografía

HUBERMAN, A. y MILES, M. MANEJO DE DATOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS. (Material del Proyecto de Investigación SUBJETIVIDAD, VIOLENCIA Y ÉTICA EDUCATIVA. CIDET. FCE-QyN. UNaM. Traducción Luis Nelli. Posadas, 2000).

OXMAN, C. LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1998.