

El proceso de elaboración del trabajo final de graduación: ampliando a nuevos saberes y destrezas



*Equipo docente de las materias Metodología de la Investigación Social y Taller Final de Graduación**

Resumen

Este trabajo se propone exponer la experiencia de enseñanza en el marco de las materias Metodología de la Investigación Social y Taller de Graduación Final de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz.¹ Para ello, describiremos los dispositivos de acompañamiento reflexionando, a la vez, sobre la implicancia de la formación en investigación en trabajo social.

Por un lado, presentamos las estrategias de armado de las materias describiendo los procesos de articulación y conformación del equipo docente y los diseños de los programas. Por otro, los dispositivos de acompañamiento en la escritura académica desplegados para apoyar a las y los estudiantes en sus tareas de escritura desde el esbozo de sus intereses de investigación hasta la entrega de su trabajo final con el que obtienen su título de grado. Por último, presentamos algunas cuestiones que configuran la elaboración de los trabajos por parte de nuestras y nuestros estudiantes.

* Cristina Inés Bettanin, Ana Candil, Mariángeles Carbonetti, Iara Enrique, Blanca Fernández, Laura González, Lucía Petrelli, Julia Ramos y Melina Tobías.

¹ Parte de este artículo se presentó en el Congreso Nacional de Prácticas de Enseñanza en la Universidad, Eje Temático N° IX: "Escenarios de enseñanza-aprendizaje. Sujetos y trayectorias", realizado en la ciudad de Avellaneda en el año 2017. En la escritura de esa ponencia participaron los docentes Mercedes Ejarque y Tomás Raspall.

1. Introducción

Las graduaciones de las primeras tres cohortes de licenciados y licenciadas en Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) invita a abrir un proceso de reflexión, revisión y balance sobre la formación de las/los futuros y futuras profesionales en el área de investigación.

La formación en investigación social constituye una tarea prioritaria para la UNPAZ y particularmente para la carrera de Trabajo Social. En su Estatuto (2014), la universidad estableció como una de sus funciones sustantivas la integración de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Este compromiso fue luego refrendado en el marco de la formulación del Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020, en el que la UNPAZ se propuso como objetivos estratégicos reforzar el área de investigación científica y fortalecer las trayectorias académicas de sus estudiantes. A su vez, para las y los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, la formación en investigación constituye una tarea fundamental, en tanto que en los alcances del título que esta universidad expide se establece que los profesionales serán capaces de realizar estudios e investigaciones sobre la realidad sociocultural y las causas de las diferentes problemáticas sociales y los factores que inciden en su génesis y evolución.

Las materias Metodología de la Investigación Social y Taller de Graduación Final constituyen asignaturas del último año de la carrera, cuyo objetivo específico es formar a las y los estudiantes en el campo de la investigación en ciencias sociales. Las mismas se configuran como un campo propicio para indagar sobre las experiencias formativas de las y los estudiantes y graduados en la práctica de la investigación y para analizar el sentido que les otorgan a ellas. Estas materias comenzaron a dictarse en el año 2016 y se ofrecen en los dos cuatrimestres del año. Cabe destacar que, a diferencia de otras universidades, en el currículo de la carrera de UNPAZ, no tienen hasta el último año otras materias donde se proponga una relación directa con la investigación social.²

Con el objetivo de exponer la experiencia de enseñanza-aprendizaje desarrollada en el marco de estas materias, en primer lugar, expondremos un recorrido sobre la investigación en el marco del campo del trabajo social; luego, analizaremos el lugar que ocupa esta práctica en los planes de estudio de las carreras en distintas universidades del país. A continuación, describiremos los dispositivos de acompañamiento que desarrollamos en las materias. Por último, presentaremos algunas conclusiones y comentarios.

2. La investigación en trabajo social

De la mano de pioneros como Richard Cabot en los años treinta y Mary Ellen Richmond en la década de 1940 y con diferentes posiciones sobre su función, características y fines, la investigación estuvo presente desde los inicios de la disciplina del trabajo social (Bueno, 2013). Sin embargo, en Argenti-

2 A modo de ejemplo, en la UBA, tienen dos materias de metodologías cuatrimestrales que se cursan en 2° y 3° año de la carrera. En la Universidad de Villa María se cursan, según el plan de estudios, en 3° y 4° año. En todos los casos el taller para la elaboración del trabajo final se encuentra en el 5° año. En otras universidades del Conurbano Bonaerense (Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de Lanús) el plan de estudios plantea la misma distribución que en la UBA.

na, dicha orientación no fue una perspectiva mayoritariamente asumida por el colectivo disciplinar e inclusive llegó a encasillarse a quienes la encarnaban por presentar posturas “teoricistas” (Ludi y Messina, 2014). Según Casá (2016), este posicionamiento se basaba en la idea sostenida por largo tiempo de que lo propio y específico del trabajo social eran las acciones basadas en el contacto directo con poblaciones y en el aporte de soluciones a las problemáticas sociales del momento. El trabajo social era considerado una disciplina que “se aboca a aplicar conocimiento, como si fuera una tecnología social” (Zucherino y Weber Suardiaz, 2014: 17).

Sin embargo, desde hace por lo menos dos décadas, el debate sobre la producción de conocimiento en trabajo social se ha revitalizado, relacionado con las mayores exigencias de científicidad y rigurosidad académica en el área, la competitividad laboral y el desdibujamiento de las fronteras entre las disciplinas sociales, el surgimiento de posgrados y espacios de investigación propios (Casá, 2016). Diversos trabajos abordan la compleja relación del trabajo social con las ciencias sociales, reflexionan sobre las tensiones que atraviesan la estructuración de aquel ámbito profesional como campo autónomo, analizan la vinculación entre epistemología y trabajo social, o los nexos entre investigación –en tanto producción de conocimiento– y la práctica profesional en el área (Arias, 2009; Danani, 1993; Grassi, 1995, 2007; Toledo Nickels, 2004; Lima, 1983; Heler, 2010), promoviendo discusiones acerca de temáticas sociales a través de intervenciones argumentadas (Cruz et al, 2014). Las producciones recientes de este campo reflexionan sobre el trabajo social y la feminización de la ciencia (Lorente y Luxardo, 2018). De todas formas, a partir de un análisis de las producciones en trabajo social, Bueno (2013) sostiene que la producción es desigual entre los distintos países de América Latina y que en numerosos casos ha sido impulsada gracias a ciertas políticas nacionales en educación que abrieron la posibilidad de la investigación en las universidades, como en el caso argentino.

También se han desarrollado interesantes contribuciones sobre la formación en investigación social de los profesionales en trabajo social. Por un lado, Cifuentes Patiño (2013) identificó algunas condiciones necesarias, como la orientación de los currículos hacia la investigación para el desarrollo de competencias basadas en fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos; la generación de un “clima” para el desarrollo de este tipo de contenidos; el reconocimiento histórico y crítico de la profesión; la circulación y el sometimiento para el debate de lo elaborado en las investigaciones de las y los estudiantes; y la construcción de espacios para la producción de conocimiento (como redes y articulaciones institucionales). Por otro, autores como Petrelli (2017) abordaron específicamente la vinculación entre etnografía e intervención.

En relación con las temáticas investigadas por los trabajadores sociales, Flores, Montes y Martínez (2016) de la Universidad Nacional de Villa María llevaron adelante un estudio cuantitativo partiendo del supuesto de que la selección temática refleja el proceso de formación universitaria, y cómo esta le puede haber brindado herramientas al estudiante para problematizar y comprender los fenómenos sociales. Los estudios de género, de educación, salud, sobre la niñez y juventud, la familia, los programas sociales y sobre la propia intervención del trabajador social son las cuestiones problematizadas. En algunos campos resultaban más claros los aportes a discusiones teóricas comunes a otras ciencias

—como la salud—, mientras que en otros los resultados eran más claros hacia la propuesta de alternativas desde la práctica profesional —“infancia”, “género”, “ancianidad”, “políticas sociales”, entre otras áreas—. Concluyen que en estos ejercicios todavía predomina la concepción del “saber y del actuar” y plantean la necesidad de abordar los sentidos de los propios estudiantes y cómo estos intervienen en el aprendizaje teórico y empírico sobre los procesos de investigación.

Al mismo tiempo, según los informes sobre trabajo social en la Universidad de Buenos Aires (UBA), los principales temas elegidos por las y los estudiantes para desarrollar sus proyectos refieren a salud, adolescencia y juventud, familia y, en cuarto lugar, a personas en situación de calle. A pesar de la dispersión de temas, la propuesta de esa unidad académica se dirige a profundizar y desarrollar ciertos núcleos temáticos —como la constitución de sujetos sociales, la producción y reproducción de condiciones de vida, las políticas públicas y las demandas sociales y praxis social— donde la perspectiva del trabajo social pueda aportar al campo de las ciencias sociales (Clemente, 2002, citado en Ierullo, M. y Maglioni, C, 2014).

En síntesis, las reflexiones sobre las prácticas y la enseñanza de la investigación en el campo del trabajo social exponen el lugar de relevancia que este aspecto ganó a lo largo de estos últimos años.

3. La enseñanza de la investigación en la carrera de grado: las modalidades e implicancias de los trabajos finales de graduación

A la hora de reflexionar sobre nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, revisamos la situación en el contexto de otras unidades académicas. En el marco del Foro de Trabajos Finales, desarrollado en el Encuentro de la Regional Pampeana de FAUAST 2018 se expusieron los resultados de una encuesta realizada a nueve unidades académicas de dicha región, donde se pudo apreciar la diversidad que existe en función de la exigencia en saberes en torno a la investigación y su relación con la graduación. En principio, se concluyó que existe una gran variedad de tipos de trabajos finales: investigación con base empírica, monografía con análisis de fuentes secundarias, evaluación de programas sociales o políticas sociales, hasta sistematización de experiencias (FAUAST, 2018). También se mostró que los trabajos pueden ser individuales o grupales hasta tres personas y que la figura del director y/o tutor varía notablemente: en algunas unidades académicas suele ser un docente externo a las materias, talleres o cátedras, o parte de los equipos, rentados o *ad honorem*, evidenciando una amplia diversidad en los formatos. Se reflexionó, en el mismo marco, que muchas veces los trabajos finales o tesinas pueden representar un obstáculo para la graduación y, en ese sentido, se profundizó la reflexión en torno a las formas de acompañamientos que se dan como estrategias pedagógicas e institucionales para que las y los estudiantes puedan finalizar el trabajo y concretar así su graduación.

En función de describir nuestras modalidades de acompañamiento, en el apartado siguiente presentaremos las estrategias que venimos realizando en dos sentidos: en la enseñanza-aprendizaje de contenidos y en el apoyo a la escritura académica.

4. Dispositivos de acompañamiento en la elaboración del proyecto de investigación y del trabajo final de graduación

Iniciamos el trabajo en nuestras materias partiendo de la idea de que no se parte de la nada. Como estudiantes próximos a graduarse, los cursantes eventualmente participan de proyectos de investigación acreditados en la universidad o llegan a la cursada con algún tema de interés. De igual modo, recibimos a todos y todas remarcando el hecho de que han atravesado a lo largo de la carrera diversas experiencias de vinculación con distintos actores en espacios sociales heterogéneos e instituciones variadas en el marco de las prácticas preprofesionales, y que esa experiencia puede funcionar como puntapié para problematizar, desde la investigación, algún aspecto de los ámbitos que ya conocieron. Desde luego, no se les exige a las y los estudiantes que desarrollen sus investigaciones vinculadas a los ámbitos en los que han practicado.

Desde los primeros encuentros explicitamos que la investigación se inicia desde el momento mismo en que pensamos qué vamos a investigar. E instalamos la idea de que las y los estudiantes objetiven sus experiencias como investigadores a través de distintas textualizaciones: los invitamos a dejar registro, a guardar borradores y versiones viejas; los impulsamos a que hagan anotaciones, marcas en los textos, que propongan relaciones. Desde esa perspectiva, incentivamos la escritura como una práctica que permite (re)elaborar el conocimiento. Para orientar esa práctica, proponemos la escritura de distintos tipos de textos que van desde la comunicación de las ideas de otros (mediante la elaboración de fichas de lectura) hasta la comunicación de las propias ideas en torno del tema investigado (con la composición del trabajo final de graduación). En este sentido, consideramos la progresión de los géneros académicos desde la noción de familia de géneros (Ciapuscio, 2007, 2009). Todos los textos solicitados se vinculan con las prácticas de escritura propias de la investigación y, aunque poseen objetivos comunicativos diferentes y modos de organización discursiva específicos, también se registran continuidades en algunos aspectos enunciativos. En consecuencia, compartimos con nuestros y nuestras estudiantes que escribir es, en gran medida, reescribir, dado que los textos que se elaboran a lo largo de estos espacios curriculares, lejos de conformarse como actividades aisladas, constituyen una cadena genérica en la que cada texto-eslabón aborda el mismo tema pero materializado en textos que pertenecen a géneros discursivos diferentes, con finalidades distintas.

4.1. Dispositivos de acompañamiento en Metodología de la Investigación Social

Como adelantábamos, el trabajo que las y los estudiantes realizan durante el cursado de nuestras materias se objetiva en *diversas textualizaciones*.

Como docentes, disponemos de dos instancias de evaluación que se corresponden con tipos de textos específicos. En el primer caso, planteamos el desarrollo de un *parcial presencial de carácter individual*, con el que procuramos conocer si las y los estudiantes han podido comprender la bibliografía específica vinculada a la metodología de la investigación. Asimismo, incluimos en el parcial un ejercicio de

análisis de una serie de objetivos de investigación cuya redacción presenta problemas. Nuestra intención, en este caso, es que las y los estudiantes distingan los objetivos correctamente formulados de los inadecuados, y puedan justificar qué problemas presentan estos últimos.

El otro texto que solicitamos como segunda instancia de evaluación es una primera versión de proyecto de investigación que, en el marco de la materia, denominamos “preproyecto”. Aunque borrador, procuramos que las y los estudiantes puedan integrar en ese documento los avances que hayan podido realizar en los distintos planos de diseño de sus investigaciones. El preproyecto incluye el planteo del tema, los primeros antecedentes, la pregunta-problema, el objetivo general y los objetivos específicos, los conceptos teóricos a emplear, la metodología y la bibliografía. Otros aspectos no se solicitan en esta instancia, sino que se reservan para el proyecto de investigación que constituirá la primera de las instancias de evaluación, pero en el marco de otra asignatura: Taller Final de Graduación.

En buena medida, *las tareas docentes en el marco de este espacio curricular pueden describirse mediante la idea de acompañamiento*. Y ese acompañamiento se despliega en múltiples intervenciones y prácticas de sujetos diversos. Por un lado, las docentes a cargo de las comisiones se constituyen en referentes de las y los estudiantes durante el proceso. En este punto, es importante señalar que, en la UNPAZ, la aprobación del trabajo final de graduación queda en el marco de la materia, lo que posibilita que los docentes evalúen tanto el producto final como el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

¿Cómo acompañar? ¿Cómo se acompaña durante el proceso? En primer lugar, *las docentes se posicionan como sujetos que tienen un oficio, que hacen investigación*. Como conocedoras del oficio de investigador, pueden dar cuenta, en primera persona, tanto de los obstáculos e incomodidades que suelen presentarse como de lo estimulante que puede resultar cualquier proceso de producción de conocimiento. Como se mencionó, el equipo docente está conformado por investigadores provenientes de distintas disciplinas, pero que tienen en común el hecho de tener formación de postgrado y de haber desarrollado procesos de investigación prolongados. Desde esta experiencia, pueden acompañar, transmitiendo y compartiendo lo que saben.³

El acompañamiento de las docentes no solo se vincula a sintonizar con las y los estudiantes desde esa práctica como investigadores. *Acompañar se materializa también en prácticas de enseñanza de contenidos específicos* vinculados a la investigación social. Partiendo de la idea de que se aprende a investigar investigando, durante los primeros meses las docentes presentan el espacio del aula como un sitio en el que se trabajan la noción de investigación social, diseño, perspectivas cuantitativas y cualitativas, etc., a la vez que se van identificando temas de interés, se promueve la formulación de preguntas de investiga-

3 El equipo se conforma por una investigadora de CONICET; tres docentes que realizaron doctorados en el marco de becas CONICET, algunas de las que se insertan en programas de investigación como el PREDIUM; dos magister con doctorados en curso y tres con estudios de maestría avanzados. Se detalla lo anterior en función de dar cuenta de las posibilidades que tiene el equipo de trabajo de acercar la investigación al espacio áulico y reflexionar sobre la actualidad de las modalidades de hacer ciencia. Además, el carácter interdisciplinario del equipo (las disciplinas de grado de las docentes son Trabajo Social, Antropología, Sociología y Ciencias Políticas) potencia la multiplicidad de miradas en ese acercamiento.

ción y objetivos de conocimiento, etc. Es decir, se busca que esos contenidos puedan ir apropiándose en el desarrollo de ejercitaciones vinculadas a los intereses de los cursantes.

Las escrituras que van desplegando las y los estudiantes a lo largo del cursado de la materia se constituyen como otro de los ámbitos desde los cuales –como docentes– acompañamos. Al recibir los productos textuales que les solicitamos a las y los estudiantes, intervenimos tanto las docentes a cargo de comisión como las docentes expertas en lectura y escritura académica (ver punto 4.3). Con los textos en mano, preparamos devoluciones que inviten a las y los estudiantes a revisar sus producciones en términos de contenidos, cuestiones conceptuales, expresión escrita, etc.

En el transcurso de la cursada de Metodología de la Investigación Social, las y los estudiantes también deben realizar una *entrevista a un referente académico* del campo temático en el que estén queriendo desarrollar sus investigaciones. El objetivo es que los estudiantes avancen en el proceso de elaboración de sus antecedentes de investigación para el desarrollo del preproyecto. Complementariamente, se busca promover que se entrenen en la identificación de referentes académicos, la preparación de una entrevista, su realización y registro y, por último, en la presentación escrita de los puntos sobresalientes que hayan surgido del encuentro. Entendemos que esta también puede ser una instancia de acompañamiento de las y los estudiantes, en términos de que esos expertos (por lo general investigadores de la propia UNPAZ) se constituyan en *guías* que acerquen a los investigadores en formación a bibliografía pertinente, a enfoques y conceptos para el abordaje de sus temas de interés, etc. Además, el encuentro con investigadores especializados en temáticas que son de interés para el estudiante (quien está en pleno proceso de construcción de su problema de investigación) es inspirador y sumamente estimulante, pues anima la imaginación y el surgimiento de múltiples interrogantes que rodean el tema que le interesa. De allí que es una experiencia que suele avivar el entusiasmo y potenciar el interés de las y los estudiantes, así como orientar el recorte de la temática.

También, a lo largo del cuatrimestre, las docentes especialistas en lectura y escritura académica realizan una intervención en clase vinculada a la búsqueda de bibliografía académica y fichado. Si bien no describiremos aquí los pormenores de este trabajo, sí nos interesa remarcar que *ese trabajo de orientar la búsqueda de antecedentes de investigación también acompaña* a los cursantes en esos primeros pasos. En el taller mismo, se invita a los presentes a hacer búsquedas en Google académico y en repositorios específicos, que se proyectan para el grupo en su totalidad. Las docentes a cargo del curso continuamos luego el trabajo que allí se inicia en cuanto a las formas de organizar el material que se va ubicando, las preguntas desde las cuales leerlo y ficharlo y, fundamentalmente, la cuestión de cómo pensarlo siempre en vinculación con las propias investigaciones de cada quien. Procuramos entonces *acompañar a las y los estudiantes para que se entrenen progresivamente en la realización de anotaciones personales de aquellas ideas que les surgen al leer a otros, de los modos convencionales de hacerlo* (entre corchetes) dada la necesidad de distinguir la propia voz de la voz del autor. A su vez, orientamos a las y los estudiantes en la organización de estas voces ajenas, es decir, en posibles agrupamientos a partir de diferentes criterios que pueden ser utilizados a la hora de construir el apartado de antecedentes. En esta etapa, es fundamental el ejercicio que va desde el “copie y pegue” de los elementos pertinentes que constan en

las fichas bibliográficas elaboradas por las y los estudiantes, hacia la puesta en relación entre autores, para identificar aspectos comunes y polémicas o debates entre los mismos.

Durante la cursada de la materia las y los estudiantes logran concretar lo que denominamos el pasaje del tema al problema, comprendiendo que un problema de investigación social excede la identificación del caso propio y se encamina de la experiencia cercana e individual hacia un problema que es social: ese pasaje se caracteriza por una especie de “click” entre el problema inmediato y comprobable cuando el estudiante viene constatando que también “le pasó a otras veinte personas”; y cuando advierte la diferencia entre el tema, que se elige, y el problema, que se construye. De allí que la práctica de investigación implica poner en duda todo conocimiento adquirido a partir de conclusiones a las que llega desde el conocimiento del sentido común: interrogarse acerca de lo que considera obvio y que suele ser su punto de partida para la elección de un tema, ponerlo en cuestión, y preguntarse si podría ser comprendido de otra manera, en otros contextos y tiempos.

Cabe mencionar que este proceso de construcción del objeto de estudio se desarrolla en simultáneo a cierta ruptura epistemológica del campo del trabajo social, ya que las y los estudiantes deben comenzar a distinguir el abordaje de lo social en clave de intervención profesional para pensar un determinado tema como objeto de investigación.

4.2. Dispositivos de acompañamiento en el Taller Final de Graduación

En el marco de este espacio curricular, los productos textuales que se solicitan para ser evaluados son el proyecto de investigación y el trabajo final de graduación. Es evidente, en este punto, que seguimos teniendo como referencia la idea de sucesivas textualizaciones que van reelaborándose conforme se avanza en el proceso de investigación.

En un primer momento, se trabaja el pasaje del preproyecto solicitado en Metodología, hacia el proyecto de investigación que, como anticipamos, es el primer producto a evaluar. Podemos decir (y les decimos a las y los estudiantes de Metodología) que el preproyecto será su carta de presentación al momento de ingresar a Taller. Como señalamos, el proyecto incluye la elaboración de nuevos aspectos como la justificación, relevancia y factibilidad de la investigación, la reformulación del apartado de “conceptos” en un acápite denominado “marco teórico” que conlleva el trabajo de transformación de un listado de referentes conceptuales en la identificación de las discusiones conceptuales propias de cada campo temático y la inscripción del problema en un enfoque teórico preciso que otorgará coherencia y consistencia a la construcción del objeto de estudio. Adicionalmente, en el proyecto las y los estudiantes refuerzan la elaboración de los antecedentes de investigación ampliando y reorganizando las investigaciones previas de acuerdo con distintos criterios (geográficos, temporales, teóricos, etc.) que en un proceso de “ida y vuelta” contribuyen a precisar el problema y los objetivos de investigación. Por último, el proyecto contiene un plan o cronograma de actividades que les permite a las y los estudiantes organizar el tiempo que en el siguiente momento destinarán a cada tarea de investigación. Se suele dedicar al menos un mes de la asignatura a la revisión y ampliación del documento antes de ser evaluado.

En un segundo momento nos dedicamos a acompañar la realización del trabajo final de graduación, que representa la puesta en práctica del proyecto de investigación. En primer lugar, se comienza la planificación del trabajo de campo, dado que la mayoría de los trabajos finales se asientan en la producción y análisis de documentos de primer grado que en el transcurso de la investigación se complementarán con fuentes secundarias (documentos oficiales, normativa, censos, material gráfico, etc.) y en conjunto conformarán el corpus documental de la investigación. Para ello, retomamos y ampliamos cuestiones teórico-metodológicas de la materia Metodología; luego, acompañamos el proceso de toma de decisiones de acuerdo con el diseño de la investigación, reflexionando sobre el acceso al campo, la delimitación de nudos temáticos sobre los cuales indagar en el desarrollo del trabajo de campo, la selección y decisión respecto a las estrategias metodológicas más pertinentes para producir datos en función del problema de investigación y, en ocasiones, el diseño mismo de las estrategias (elaboración de guías de entrevista y de observación, principalmente), la organización temporal del trabajo de campo (elaboración de cronogramas posibles), entre otras.

En forma paralela al trabajo de campo (cuya amplitud temporal es variable) se busca problematizar el material y elaborar sucesivas anticipaciones de sentido que orientarán nuevas búsquedas y, eventualmente, conducirán a la reformulación de las preguntas de investigación (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Durante estas semanas, en el espacio áulico acompañamos sus procesos de tránsito y de “inmersión” a partir de diálogos y co-visiones que procuran vincular, constantemente, su experiencia con los debates teórico-metodológicos y la lectura bibliográfica. En este sentido, se propone una articulación permanente entre el trabajo de campo y el trabajo de análisis. Es importante señalar que esta instancia implica la elaboración de diversos documentos que corresponden a distintos géneros textuales (notas de campo, diarios, registros, desgrabaciones de entrevistas, entre otros) donde la escritura adquiere nuevamente un papel central, en tanto permite asegurar *la objetivación y la autoobjetivación* de la experiencia de campo, de tal forma que esta pueda someterse repetidas veces al análisis y a la reflexión crítica (Rockwell, 2009).

Posteriormente, procuramos que las y los estudiantes profundicen el análisis interpretativo de los datos producidos y la identificación de nuevos ejes que les permitan reorganizar el material en función del trabajo conceptual y de la práctica de escritura. En este momento apostamos a que pongan en diálogo los conocimientos que fueron construyendo con los aportes provenientes de otras investigaciones en ciencias sociales (usualmente llamada “bibliografía académica”) y, por otro lado, con las categorías y significados que circulan entre los sujetos de la investigación (comúnmente llamados “los entrevistados”, “los informantes”, “la gente de tal institución”) a fin de generar una interpretación pertinente, fundamentada teórica y empíricamente, sobre las diferentes aristas y dimensiones del problema de investigación construido. Estas múltiples aproximaciones hacia la interpretación final (que, veremos luego, no es tan final) se plasma en diferentes textos (que son leídos y releídos en múltiples momentos) que van desde las tematizaciones iniciales y las codificaciones a las descripciones analíticas intermedias, la elaboración de argumentos tentativos y las reflexiones finales. El producto de todo el proceso de producción de la investigación de cada estudiante iniciado en la materia de Metodología concluye a través de sucesivas escrituras en el trabajo final de graduación, que es la segunda instancia de evaluación.

Por último, el trabajo final de graduación se defiende, tal como lo establece el Reglamento, en una instancia de coloquio. El objetivo de culminar la materia con una presentación oral del trabajo consiste en que las y los estudiantes puedan desarrollar una destreza complementaria a la de escritura, que es la exposición, en no más de quince minutos, de los aspectos más relevantes del trabajo. Por lo general, para poder organizar la defensa oral, destinamos una clase de preparación previa, en la que se indican cuáles son los elementos centrales a tener en cuenta a la hora de la exposición: presentación del problema de investigación, objetivos, metodología, principales hallazgos y posibles líneas futuras de indagación. Si bien, en un principio, la necesidad de preparar un coloquio representa para las y los estudiantes una instancia novedosa de evaluación –y por tanto incierta–, es posible advertir que, atravesada la instancia de exposición, se observa en ellas y ellos una mayor apropiación y seguridad en el trabajo y en el proceso de investigación en general.

Nos interesa señalar el hecho de que, si bien a lo largo del proceso estamos planteando que las y los estudiantes re trabajen sus textos y vayan operando mejoras, ello no significa que no sea necesario eventualmente volver a enseñar contenidos vinculados a géneros textuales sobre los que nos hayamos detenido durante el primer cuatrimestre. Por ejemplo, en ocasiones, hemos trabajado de manera personalizada con estudiantes de Taller Final de Graduación en el fichado de los textos que ya tenían seleccionados para sus antecedentes, pero que aún estaban presentados de manera confusa (en términos de la diferenciación de la voz del investigador/del autor del texto que se busca reseñar; en términos de la claridad y precisión conceptual, entre otros puntos).

Cabe mencionar que algunas de estas tareas se realizan en el marco de la flexibilidad con que cuenta la materia para adecuarse a los procesos particulares de las y los estudiantes. Nos referimos a que, según el Reglamento,⁴ las docentes pueden optar por pasar a la modalidad de clase en tutorías, que implica encuentros personalizados para profundizar el seguimiento.

En todos los casos, a lo largo de la materia enfatizamos en que el trabajo final de graduación, si bien representa “un punto de llegada” respecto al proceso de investigación que propone la materia –y, por ello, supone un recorte preciso del alcance del trabajo–, esto no significa que la investigación desarrollada se encuentre completamente culminada ni acabada. Por el contrario, resaltamos el carácter dinámico de la investigación y el modo en que el trabajo alcanzado permitiría habilitar nuevas líneas futuras de indagación y profundización, en línea con el carácter acumulativo del conocimiento científico (Sautú, 2003).

En definitiva, cada vez más, como equipo docente vamos asumiendo que *el acompañamiento de las y los estudiantes que realizamos tiene tanto que ver con los contenidos disciplinares de los espacios curriculares en los que trabajamos como con la enseñanza y la ejercitación de prácticas de lectura y escritura académica*, imprescindibles para el desarrollo de la investigación social.

4 En el año 2016 se aprobó el Reglamento para la elaboración de trabajos finales de graduación. Además de regular los aspectos formales (extensión del trabajo, características generales, plazos de presentación), se estipulan las modalidades de clases y la cantidad de estudiantes que puede tener a cargo un docente, resguardando las condiciones necesarias para el acompañamiento enunciado. Asimismo, se contempla la posibilidad de prórroga a fin de que las y los estudiantes que necesiten u opten por abarcar más de un período de cursada para la elaboración de sus trabajos puedan hacerlo resguardando su plan de trabajo aprobado.

En este sentido, vale destacar que, a lo largo de la cursada de Taller Final de Graduación, resaltamos la importancia de reflexionar y revisar las sugerencias de los docentes sobre el trabajo escrito, pero también los propios apuntes tomados en clase. Incluso apelamos a ejercicios que permitan hacer lecturas cruzadas de los trabajos, de modo que sean los propios estudiantes quienes evalúen y sugieran mejoras en la redacción y en la precisión de los apartados propios y ajenos (por ejemplo, en la escritura de los objetivos y metodología). Pero, además, las actividades de lectura y escritura en el marco de la práctica de investigación poseen un plus, dado que, como anticipamos, posibilitan el trabajo reflexivo por parte de las y los estudiantes ya que en la medida que escriben, leen y releen sus producciones van revisando sus supuestos, los modos de observar y registrar, las interpretaciones construidas, etc. y en ese movimiento se apropian de los aspectos teórico-metodológicos y, al mismo tiempo, pueden criticarlos y reinventarlos (Achilli, 2005).

4.3. Dispositivo de acompañamiento en la escritura académica

El campo de la alfabetización académica en tanto campo específico de investigación que se ocupa de la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los estudios superiores se ha consolidado en los últimos quince años (Carlino, 2013). Si bien en Argentina existen diversas experiencias referidas a esta práctica pedagógica, la mayoría se focaliza en los tramos iniciales y de los ingresos bajo la modalidad de talleres de pregrado o grado (Arnoux, 1996; Carlino, 2006). En el nivel del grado se registran también experiencias de acompañamiento en las disciplinas mediante programas específicos (Carlino, 2013; Natale y Stagnaro, 2016; Garbarini, Escobar y López D'Amato, 2018). En relación con la alfabetización académica en las instancias de posgraduación, algunas investigaciones se centran en el acompañamiento de escritura de tesis de posgrado (Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestri, 2004; Pereira y Di Stefano, 2007).

Como hemos planteado anteriormente, el dispositivo de acompañamiento de escritura académica en las materias Metodología de la Investigación Social y Taller de Graduación Final es parte de las actividades curriculares de esos espacios y, por eso, lejos de constituirse como una apoyatura *ad hoc*, se imbrica en los contenidos y en la progresión del proceso de investigación de las y los estudiantes. Por eso, los géneros que se trabajan son definidos por todo el equipo docente y el acompañamiento de las docentes especialistas en lectura y escritura no constituye, únicamente, un espacio para la reflexión sobre la lengua.

El trabajo de acompañamiento que realizamos con las y los estudiantes tiene dos modalidades: áulica y grupal; y virtual e individual. En el aula, realizamos encuentros presenciales durante la cursada de cada una de las materias que se articulan tanto con el desarrollo de los contenidos de estas como con el propio proceso de escritura del grupo. Como comentamos anteriormente, en Metodología abordamos las características de las fichas de lectura y del preproyecto de investigación y en Taller, el proyecto de investigación, el trabajo final de graduación y la preparación del coloquio. En las intervenciones iniciales presentamos las regularidades de cada uno de los géneros a partir del análisis de ejemplos y proponemos reflexiones de distinto orden: ámbitos de circulación del texto, destinatarios, construcción del enunciador, elementos paratextuales, aspectos vinculados con la composición y normativa de

escritura. Queremos señalar que, muchas veces, los ejemplos que analizamos son producciones de los propios estudiantes. En las intervenciones finales, que revisten la modalidad de taller, revisamos las escrituras del grupo a partir de una puesta en común de ejes de revisión que retoman aspectos discursivos/genéricos, léxicos, sintácticos y normativos.

Por otra parte, realizamos la revisión individual de los escritos de las y los estudiantes, de manera virtual. Esa revisión del texto se detiene tanto en cuestiones vinculadas con el género (estilo –construcción del enunciador, presencia/ausencia de marcas de subjetividad, etc.– y estructuración –presencia/ausencia de todas las secciones del trabajo, relación jerárquica entre títulos y subtítulos, paratextos, relación entre texto y elementos gráficos, etc.–) como en cuestiones vinculadas con la escritura a nivel semántico (selección léxica, repeticiones), sintáctico (concordancia sujeto-verbo, concordancia sustantivo-adjetivo, ausencia de constituyentes de la oración, etc.) y normativo (uso de mayúsculas/minúsculas, tildes, puntuación, inclusión de citas integradas y/o destacadas). Dado el carácter virtual de este momento de trabajo, utilizamos una codificación de colores e insertamos comentarios que, en algunos casos, explican la marca y, en otros, presentan, por ejemplo, alternativas de reescritura de algunos segmentos del texto. Finalmente, en el Taller, abordamos la cuestión de la oralidad académica, dado que la última instancia del trabajo final de graduación es la participación en un coloquio. En esa instancia, las y los estudiantes deben presentar su trabajo ante un tribunal compuesto por las profesoras de las materias. Además, ese momento puede ser presenciado por otras personas invitadas por las y los estudiantes. En esa intervención, nos detenemos en las etapas de planificación de la exposición que contempla la selección y jerarquización de la información que se expondrá y anticipa –también– las posibles preguntas del tribunal. Además, analizamos cuáles son las alternativas para la confección de materiales de apoyo (PowerPoint). Por último, presentamos una reflexión sobre los aspectos no verbales (como los gestos) y paraverbales (como los sonidos de relleno y la entonación) propios de la oralidad, que deben ser tenidos en cuenta en esa situación.

El dispositivo, entonces, se propone como una instancia de acompañamiento del proceso de escritura de todas las etapas de la investigación y sus distintas textualizaciones. La escritura, de esta manera, no se presenta como algo que el o la estudiante “se sienta a hacer luego”, sino que es parte constitutiva del proceso de conocimiento y reflexión.

4.3.1. El dispositivo en marcha: análisis de regularidades en el proceso de reescritura

A lo largo de los cuatrimestres en que se desarrolló el acompañamiento, hemos registrado algunas regularidades en los escritos de las y los estudiantes. Por un lado, observamos avances de los textos cuando se llevan a cabo las sucesivas reformulaciones entre géneros. Por otro lado, registramos algunas dificultades recurrentes relativas al trabajo con las fuentes y a ciertos aspectos sintácticos y normativos específicos.

Con respecto a los avances, estos se relacionan con la reestructuración de los textos en función de nuevos objetivos comunicativos y nuevas instancias de entrega y evaluación. Además de estar sujeta a cuestiones

formales, la reescritura se acompaña de reflexiones teóricas y metodológicas, y supone nuevos modos de organizar las fuentes (las lecturas) y los datos obtenidos en el campo. A modo de ejemplo, podemos señalar algunas transformaciones recurrentes en la reescritura del proyecto de investigación al trabajo final de graduación en relación con los cambios tanto en el texto como en el paratexto. En relación con el texto, se reescriben los apartados de los objetivos y el planteamiento de la pregunta-problema del proyecto de investigación en el apartado de la introducción del trabajo final. Esto implica construir un apartado de presentación de un texto con características comunicativas específicas que no están presentes en las instancias de escritura anteriores. A su vez, en el cambio del marco teórico de un género a otro se pasa de un listado de conceptos claves (que en algunos casos está armado con viñetas o ítems) a un apartado conformado por un conjunto de párrafos. Esta reescritura trae aparejada la incorporación de conectores, por ejemplo. Además, el apartado dedicado a la metodología que efectivamente se llevó a cabo supone cambios en los tiempos verbales e incorporación de segmentos expositivos que detallan lo realizado. Asimismo, se agregan dos apartados: uno dedicado al análisis de datos y otro que expone las conclusiones. En relación con el apartado de análisis, se despliegan subtítulos que se relacionan con variables propias de la investigación y se incluyen citas directas de las entrevistas y de los datos relevados. En todos estos apartados, se agregan párrafos de inicio que adelantan o enumeran los temas que se abordarán en ese apartado, y de cierre, que sintetizan lo expuesto y articulan ese segmento con el siguiente. En definitiva, las y los estudiantes trabajan sobre la textualización de fragmentos y la incorporación de apartados, lo que resulta en una amplia tarea metadiscursiva.

En relación con el paratexto, las y los estudiantes modifican, suprimen o agregan los paratextos que evidencian una nueva organización de la información. El armado del índice en el trabajo final de graduación, por ejemplo, les permite obtener una visión global del escrito y observar la jerarquía de las partes del texto. Asimismo, se incluye la portada y, en algunos casos, hemos registrado la aparición de dedicatorias y/o agradecimientos. Entendemos que este último tipo de paratexto se vincula directamente con la situación comunicativa y con la instancia de graduación que ese trabajo promueve. Además, la revisión final del texto supone un trabajo de edición cuidada en relación con la diagramación (márgenes, tamaño y tipo de letra).

Por otro lado, en cuanto a las dificultades recurrentes, relevamos algunos problemas específicos en los apartados relativos a la información del estado de la cuestión o antecedentes de la investigación. El pasaje de las fichas de lectura a la escritura de antecedentes del preproyecto de investigación presenta dificultades propias de la selección, jerarquización y reformulación de fuentes: ambigüedad en la delegación de la voz, falta de articulación de citas destacadas, alternancia de la voz enunciativa (primera persona del singular, primera persona del plural, formas impersonales), escaso uso de marcadores del discurso, repeticiones en los verbos de decir, datos bibliográficos insuficientes, exceso de citas textuales, ausencia de un criterio de clasificación de las fuentes que constituyen los antecedentes. Estas dificultades se trabajan en las sucesivas reescrituras a partir de las cuales se focaliza la importancia de encontrar, en el entramado de las fuentes, una voz enunciativa propia que organiza, desde criterios específicos, la bibliografía leída.

En tanto, en el apartado dedicado al análisis de datos aparecen ciertas dificultades vinculadas con la comunicación de los resultados de la investigación. En algunos casos, hallamos cierta vacilación en la exposición de fragmentos de entrevistas u otros datos en articulación con la bibliografía teórica y la voz del o la estudiante. Además, observamos, en otros casos, que aparecen partes de entrevistas sin consignar los datos pertinentes de esas citas.

Para finalizar, queremos destacar que, en el marco del proceso de revisión que implica el dispositivo, encontramos problemas frecuentes en el nivel sintáctico: ausencia de verbo conjugado, sujetos indeterminados, uso de construcciones anómalas con pronombres relativos, uso inapropiado del gerundio y problemas de concordancia sujeto-verbo. Además, observamos las dificultades en cuestiones de normativa vinculadas, sobre todo, con la puntuación (uso de la coma en lugar del punto y seguido, uso inadecuado de la coma entre sujeto y verbo, entre otros).

En consecuencia, como hemos mencionado, los comentarios de las devoluciones están orientados a que las y los estudiantes no solo reescriban los fragmentos que pudieran tener dificultades en su composición, sino que también recuperen o incorporen saberes comunicativos, retóricos, discursivos, sintácticos, léxicos y normativos como instrumentos fundamentales para la autocorrección de los textos escritos, y que estos saberes adquieran relevancia en el proceso de escritura académica.

5. El proceso formativo de las y los estudiantes de UNPAZ

El recorrido formativo de las y los estudiantes se nos presenta como un aspecto de interés, ya que nos hace situar como equipo en un contexto específico. El concepto de experiencia formativa, que remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia, forma parte de la trama de nuestras vidas y en tanto tal adquiere significado. La universidad compone uno de los múltiples contextos y momentos que nutren el proceso de formación profesional de las y los estudiantes y graduados de la Licenciatura en Trabajo Social. De ahí que el paso por la universidad constituye una experiencia formativa significativa (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Al respecto, entendemos que la universidad para las y los estudiantes que han recorrido buena parte de la carrera o la han finalizado recientemente implica un contexto formativo real que otorga marco a las prácticas que estos despliegan. El contenido de la experiencia universitaria subyace en las formas de transmitir, producir, apropiarse y transformar el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso formativo. Conocer esa experiencia implica abordar el proceso formativo como el conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, lo que configura una trama compleja en la que interactúan tradiciones disciplinares, adaptaciones locales, decisiones políticas, académicas, etc. (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Al abordar el análisis desde las experiencias de los sujetos en relación con la acción de las instituciones se acentúa la capacidad de agencia (Giddens, 1995) de los primeros, destacando el papel activo (de resistencia, recreación y producción) que estudiantes y graduados recientes asumen frente al conocimiento. Del mismo modo, al incorporar el concepto de apropiación en lugar de la clásica noción de internalización es posible entender el proceso de aprendizaje no solo como la capacidad “de involucrarse en nuevas activi-

dades, desarrollar nuevas tareas, dominar nuevos conocimientos sino poder establecer nuevas relaciones habilitadas por ese dominio, por las cuales el sujeto participa en la producción y reproducción de las estructuras de comunidades de práctica en las que se ve implicado” (Padawer, 2010: 356).

Los temas elegidos y trabajados por nuestras y nuestros estudiantes muestran una importante heterogeneidad, aunque en las dos primeras cohortes un tercio de ellos analizaron algún aspecto vinculado a la educación o una problemática presente en el ámbito escolar.⁵ Entre ellos, se destacan los estudios en torno a la educación especial, y el trabajo de los trabajadores sociales con niños con capacidades diferentes en las escuelas.

Otro tema central fue, en línea con lo sucedido en la Universidad de Villa María, la investigación centrada en la intervención del trabajador social, en muchos casos asociada al análisis de sus condiciones laborales. Particularmente, el cruce entre condiciones de intervención de los trabajadores sociales y ámbito escolar fue recurrente, asociado a la implementación de los EOE (Equipos de Orientación Escolar). La violencia (familiar, de género) es el tercer tema más estudiado en UNPAZ y luego también hubo casos referidos al trabajo, las políticas sociales, la salud y la familia. Así, grupos sociales vulnerables como las mujeres, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y, en menor medida, los adultos mayores se encontraron en el centro de las preocupaciones de los recientemente graduados en sus trabajos finales, lo cual se encuentra muy en línea con los sujetos con quienes trabajan en el ámbito de sus prácticas preprofesionales. Cabe destacar que en los dos últimos años se incluyeron trabajos que abordaban la diversidad sexual, el género y las condiciones laborales desde esta perspectiva.

Preliminarmente, asociamos estas selecciones temáticas a tres cuestiones: en primer lugar, a la posibilidad de articular la investigación con las prácticas preprofesionales que se encontraban realizando a los fines de poder facilitar el acceso al campo, contar con conocimientos previos del caso de estudio y/o inclusive con materiales para poder reanalizar a la luz de los objetivos de investigación. Los trabajos que se basan en estas prácticas preprofesionales suelen recuperar instancias significativas que fueron observadas y registradas en el marco de dicho proceso. Las y los estudiantes pueden relatar y luego dejar plasmado en sus trabajos episodios de vulneración de derechos, modalidades de intervención profesional o dispositivos institucionales específicos que fueron disparadores para sus investigaciones.

En segundo lugar, las temáticas se relacionan con las propias experiencias y trayectorias biográficas de las y los estudiantes. Algunos estudiantes lo han dejado plasmado por escrito en sus propias producciones –los trabajos finales de graduación–, en los agradecimientos o en la justificación del tema seleccionado en la introducción. En esos apartados pueden expresar sus preocupaciones e intereses vinculados con profundizar en aspectos que fueron detectados en experiencias previas.

Otros estudiantes han preferido exponerlo en las instancias de clases o en los coloquios orales de defensa del trabajo final. Se ha comentado en el espacio áulico que eligen determinado tema por una experiencia

⁵ Como equipo advertimos que esto podría producirse por la estrecha relación entre las temáticas elegidas y sus prácticas preprofesionales que durante 2015 y 2016 fueron realizadas principalmente en el ámbito educativo, cuestión que se fue revirtiendo con la ampliación de instituciones que se ofrecen como centros de prácticas en el marco de regularización y crecimiento de la carrera en la UNPAZ.

próxima que han transitado “muy de cerca”. Ejemplos de esto son la muerte de familiares por determinada enfermedad, la existencia de un miembro familiar en situación carcelaria, entre otros padecimientos tales como la violencia doméstica, laboral o institucional, el maltrato infantil, el consumo problemático de drogas, la discapacidad severa. Asimismo, muchos estudiantes eligen el tema de investigación explícitamente ligado a sus experiencias como usuarios de servicios sociales que, desde la crítica y la observación de obstáculos y deficiencias, los habían impulsado también a inscribirse en la Licenciatura en Trabajo Social. Por último, en menor medida, existen temáticas impulsadas a través de las experiencias de participación en proyectos de investigación o de extensión desarrollados por la universidad.⁶

Observamos que, en algunos casos, han optado por cambiar de tema porque les “estaba afectando” el abordaje en profundidad y querían disfrutar más la elaboración de su trabajo final o “no trabarse”. En este sentido, las experiencias y trayectorias de las y los estudiantes se vuelven significativas para la definición de sus productos de investigación mediante los cuales aprendieron una nueva dimensión del trabajo social.

Asimismo, cabe mencionar que algunos estudiantes delimitan su tema en función de su inserción en proyectos de investigación que se desarrollan en la UNPAZ. A medida que la universidad fortalece las líneas de investigación, varios estudiantes pueden participar de los equipos y formarse de manera destacada. Asisten a jornadas y congresos, escriben ponencias, discuten en el marco de sus equipos. Esta experiencia acumulada se hace notar en el desarrollo de la cursada, así como en la elaboración del trabajo final. Desde el equipo docente, incentivamos la participación en estos espacios y permitimos que puedan potenciar esos saberes adquiridos y posibilidades de enriquecimiento de su experiencia.

Finalmente, nos resta mencionar que, dentro de las perspectivas teóricas, fue dominante el abordaje desde el concepto y las teorías de representaciones sociales, secundado por los análisis de género, enfoques compartidos con otras disciplinas de las ciencias sociales. Asimismo, también se encuentra con fuerza la reflexión desde el propio campo alrededor de las nociones de intervención del trabajador social.

6. Comentarios finales

A partir de todo lo expuesto, reflexionamos acerca de dos cuestiones. La primera nos lleva a situar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el cual quisimos hacer foco, que se corresponde con un proceso instituyente de la carrera de Trabajo Social en una joven universidad como lo es UNPAZ. En ese marco, las estrategias docentes implementadas hasta el momento se encuentran en permanente revisión y elaboración a partir de un proceso de reflexión crítica que se nutre de las experiencias con las y los estudiantes. En este marco la cuestión del acompañamiento se vuelve fundamental.

⁶ Actualmente, en UNPAZ alrededor de 200 estudiantes se encuentran participando en los equipos de proyectos de investigación dirigidos por docentes de la casa. Los proyectos de investigación vinculados a temáticas sociales se encuentran radicados en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE).

En ese marco, nos interesa destacar que el carácter interdisciplinario del equipo docente potencia el acompañamiento. Las docentes disciplinares cuentan con una amplia trayectoria en investigación y eso permite establecer un diálogo sumamente enriquecedor. En este sentido, encontramos que la retroalimentación interdisciplinaria de las reescrituras que van desde el preproyecto de investigación hasta los trabajos finales de graduación colabora en la construcción de la voz enunciativa de las y los estudiantes como investigadores y futuros profesionales. Esto contribuye a fortalecer, para el perfil del egresado de trabajo social, aspectos ligados a la práctica de la investigación. Asimismo, en los tres años que las asignaturas se han dictado, podemos observar que los dispositivos ligados a la preparación de los documentos “Preproyecto de investigación”, “Proyecto de investigación” y “Trabajo Final de Graduación”, se encuentran en permanente puesta a prueba y reformulación. Sin duda esto impacta positivamente en la ampliación de los saberes y destrezas del equipo docente y de las y los estudiantes. En el primer caso, por la propia riqueza del intercambio interdisciplinario y todo lo que ello conlleva; en el segundo, porque compartimos con las y los estudiantes ese momento o pasaje de la formación orientada a la intervención hacia la formación complementaria en investigación.

Como parte del acompañamiento, consideramos que los dispositivos implementados respecto de la escritura han adquirido un mayor desarrollo y aportes evidentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que, es importante seguir trabajando en el fortalecimiento de los aspectos retóricos asociados al pasaje de un género a otro, ya que la actividad de reformular el propio discurso puede contribuir a la constitución del decir propio de las y los estudiantes que se encuentran en una instancia de egreso. A su vez, el análisis de las recurrencias en términos sintácticos, léxicos y de normativa permite reflexionar sobre las estrategias didácticas utilizadas y diseñar material didáctico pertinente que colabore en la adquisición de nuevas herramientas de lectura y escritura tanto para la realización de escritos vinculados con la finalización de los estudios superiores como para futuras intervenciones en otros tramos de la carrera.

Por último, cabe preguntarse qué incidencia tienen las revisiones y cambios en la escritura de géneros académicos desde un punto de vista epistémico. El ejercicio de la reformulación entre discursos propios es una tarea específica que estimula la flexibilidad cognitiva y el razonamiento lógico. En este sentido, se podría avanzar en el estudio del influjo de las actividades de reescritura en el fortalecimiento de actividades cognitivas propias de la investigación, como la formulación de hipótesis, el planteo del problema, entre otras.

La segunda cuestión acerca de la cual queremos reflexionar es la referida a la selección de los temas de indagación. Dados los aspectos desarrollados en el apartado correspondiente, advertimos que lo que sucede en la UNPAZ no se aleja demasiado de lo que sucede en otras unidades académicas con más trayectoria y con otros procesos de institucionalización y otras localizaciones, inclusive más centrales, como es el caso de la UBA.

Vinculada con la elección del tema, nos interesa detenernos en las implicancias que reviste el momento inicial de la construcción del problema de investigación, cuando las y los estudiantes atraviesan diversas tensiones que tienen que ver con revisar historias personales, trayectorias de sus prácticas preprofesionales y expectativas sobre su trabajo de graduación. De esta forma, y particularmente como

docentes-investigadoras en materias del área de investigación, estimamos que comprender cómo son los vínculos de las y los estudiantes con la investigación, con los objetos que seleccionan y con los procesos de campo que desarrollan resulta clave para articular los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando los perfiles, las trayectorias y las experiencias de nuestras y nuestros estudiantes.

Para finalizar, entendemos que todo el proceso descrito es fundante para el perfil de una carrera que se encuentra en construcción, en tanto crea las condiciones de enseñanza-aprendizaje posibles para la apropiación por parte de las y los estudiantes de aptitudes y contenidos específicos para el desarrollo de la investigación social. Estamos a gusto con pensar que las y los estudiantes se encuentran en una última etapa de su carrera frente a un gran desafío, pero con dispositivos que enmarcan de manera personalizada lo que implicará atravesar esa nueva experiencia. Asimismo, en tanto se respetan las motivaciones personales sin perder de vista la pertinencia para la jerarquización de la profesión, los trabajos finales constituyen aportes singulares al campo del trabajo social.



Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Arias, A. (2009). Prácticas de investigación en Trabajo Social. Las preguntas desde un lugar. *Margen, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 54. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen54/arias.pdf>
- Arnoux, E. et al (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En Z. Solana (comp.), *La adquisición de la escritura*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. Recuperado de <https://www.aacademica.org/instituto.de.linguistica.de.la.universidad.de.buenos.aires/box/paula.carlino/169.pdf>

- Bueno, A. M. (2013). Producción de conocimiento sobre investigación en Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, 15, 125-141.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-117.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381
- Casá, E. (2016). La producción de conocimiento en Trabajo Social: una mirada desde Bourdieu. *Temas y debates*, 32, 111-130.
- Ciapuscio, G. (2007). *Géneros y familias de géneros: Aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico*. (Ponencia). Primeras Jornadas de la Lectura y la Escritura “Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples”. Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- La noción de familia de géneros en el análisis de la comunicación de la ciencia. En A. Parini y A. Zorrilla (eds.), *Escritura y comunicación*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Cifuentes Patiño, M. (2013). Formación en Trabajo Social e investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI. *Revista Trabajo Social*, 15, 165-182.
- Cruz, V., Fuentes, M. P., López, M. N., Weber Suardiaz, C. y Zucherino, L. (2014). Incumbencias y rol profesional: dos nociones a problematizar en trabajo social. En M. P. Fuentes y V. Cruz (comps.), *Lo metodológico en Trabajo Social*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Danani, C. (1993). Notas sobre el lugar de la investigación en la formación y el ejercicio profesional. *Revista Universidad Abierta*, (2). Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen09/grassi.html>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En *Educación y clases subalternas en América Latina*. México: IPN-DIE.
- Flores, M. E., Montes, M. F. y Martínez, V. N. (2016). Problematizando sobre que se investiga, se escribe y se produce. Producción académica de alumnos de Trabajo Social. Licenciatura en Trabajo social. Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina). *Raigal*, 2, 69-82. Recuperado de <http://raigal.unvm.edu.ar/ojs/index.php/raigal/article/view/18/63>
- Garbarini, M., Escobar, M. y López D’Amato, S. (2018). Programa para el Fortalecimiento de la lectura y escritura. Experiencia en el Taller de tesis. Licenciatura en Enfermería. En S. Ortega de Hocevar (comp.), *Actas del Segundo Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura ¿Qué significa leer y escribir hoy? Nuevas tendencias* (pp. 84-90). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grassi, E. (1995). La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social. *Margen-Revista de Trabajo Social*, (9). Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen09/grassi.html>
- (2007). Problemas de realismo y teorismo en la investigación social y en el Trabajo Social. *Katál*, 10, 26-36.
- Heler, M. (2010). El problema de la producción de conocimientos en el Trabajo Social. *Trabajo Social*, 23(49), 37-49.
- Ierullo, M. y Maglioni, C (2014). Informe del Equipo de Trabajo de Investigación Final. Principales características de los trabajos de investigación desarrollados en 2009-2013. Buenos

- Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1QHHsJpW02E_cdOmntsVgSrDdUYFqxqLL4CghG5c3NIYU/edit?copiedFromTrash
- Lima, B. (1983). *Epistemología del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Lorente, B y Luxardo, N. (2018). Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización. *Cinta moebio*, 61: 95-109.
- Ludi, M. C. y Messina, C. (2014). Articulación: docencia, investigación y extensión universitaria. Aportes desde una experiencia en el campo “Envejecimiento y Vejez”. En C. Lera (comp.), *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes antropológicos*, 16(34), 349-375. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832010000200015>
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64), 405-430. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000200007&script=sci_arttext
- Petrelli, L. (2017). Relacionarse, conocer e intervenir: reflexiones sobre los aportes de la perspectiva antropológica al desarrollo del trabajo social. *Ts. Territorios-Revista de Trabajo Social*, 1(1), 75-90. Recuperado de https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/7.Relacionarse,%20conocer%20e%20intervenir_0.pdf
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sautú, R. (2003). El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos. En *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere.
- Toledo Nickels, U. (2004). ¿Una Epistemología del Trabajo Social? *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (21), 200-214. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/21/toledo.htm>
- Universidad Nacional de José C. Paz (2013). Plan de Estudio de la Licenciatura en Trabajo Social. Recuperado de: <https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/plan%20de%20estudios%20ts%2001.pdf>
- Zucherino, L. y Weber Suardiaz, C. (2014). Tendencias teórico-metodológicas en trabajo social. La tensión entre teoricismo y pragmatismo. En M. P. Fuentes y V. Cruz (comps.). *Lo metodológico en Trabajo Social*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Documentos citados

- FAUAST (2018). Foro de Trabajos Finales, desarrollado en el Encuentro de la Regional Pampeana de FAUAST. Universidad Nacional de Lanús.
- Universidad Nacional de José C. Paz (2014). Estatuto Provisorio de la Universidad Nacional de José C. Paz. Recuperado de: http://www.ungs.edu.ar/ms_cre/wp-content/uploads/2015/05/Estatuto-UNPAZ.pdf
- (2016). Plan de Desarrollo Institucional (2016-2020). Recuperado de https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/2016-10-18%20PLAN%20ESTRATEGICO_ultimo.pdf