

8.4.4.3. Proceso de investigación

Los distintos momentos que atraviesa la investigación son aspectos mencionados en las tres carreras de formación docente, aunque existen diferencias en su forma de tratarlos.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
El proceso de investigación en las ciencias fácticas. 1. Momentos, fases, pasos o etapas del proceso 2. Componentes y operaciones básicas del proceso de investigación: interrelaciones		Elaboración del diseño. 1. El tema – problema: Su delimitación 2. Los objetivos: Su formulación 3. El marco teórico: Su elaboración. 4. Los sujetos: Su selección. 5. Los instrumentos de recolección de datos. Selección, elaboración y prueba piloto. 6. Sistematización e interpretación 7. Comunicación de la investigación.	El proceso de Investigación. 1. Problema científico. Conceptualización. Selección y planteamiento. 2. Marco teórico: Su importancia en el proceso de investigación, elaboración del marco teórico. 3. Objetivos. Hipótesis. Su Concepto y su función en el proceso de investigación. Tipos de objetivos e hipótesis. Fuentes y requisitos de la hipótesis. 4. Selección de los sujetos. 5. Técnica de recolección de datos. 6. Sistematización de datos 7. El informe.

Tabla 8.13.: El proceso de investigación (fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

En el profesorado en *Ciencias de la Educación* se alude a los componentes del proceso de investigación de las ciencias fácticas en general, pero no se establece ninguna precisión sobre la Investigación Educativa en particular. Aparece aquí nuevamente el abordaje superficial y descontextualizado que esta carrera hace de algunos temas de la Metodología de la Investigación. En cambio, en *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria*, cada una de las fases es trabajada en una instancia inicial y es retomada a lo largo del curso, a tal punto que el desarrollo de la asignatura se estructura en torno al proceso investigativo.

No obstante las importantes coincidencias que existen entre estas dos últimas carreras que se ven reflejadas en el párrafo anterior, hay algunos puntos de divergencias que se expresan en la asociación que existe entre la redacción de los contenidos y el empleo de determinados tipos de estrategias de enseñanza.

En algunos de los puntos del programa de estudio del profesorado en *Enseñanza Pre-primaria*, se opera con el modelo denominado en este trabajo: “*aplicación del concepto a la acción*”, ya que la experiencia formativa se inicia con la conceptualización teórica de cada una de las fases del proceso y, a partir de allí, se derivan un conjunto de prescripciones técnicas para su ejecución. Hay una secuencia, primero se desarrollan los aspectos teóricos y luego los prácticos. Por ejemplo, en *Enseñanza Pre-primaria* se plantea estudiar qué significa un problema científico con sus distintas conceptualizaciones (aspectos teóricos) y, posteriormente se derivan algunos criterios para la selección y el planteamiento de dicho problema (aspectos prácticos).

En cambio, en algunos puntos del programa de estudio de *Enseñanza Diferenciada*, se opera con el modelo llamado aquí: “*implicación del concepto y acción*” que busca asociar el concepto teórico con una intervención pedagógica definida. Por ejemplo, aparece mencionado el tema-problema e inmediatamente se incluye la acción de delimitarlo; lo mismo ocurre con los objetivos, aparece su concepto y asociado al mismo su formulación. Como se puede apreciar en este caso, la teoría y la práctica (el concepto y la acción) están intrínsecamente relacionados. El gráfico que sigue, ilustra la discrepancia que se pretende marcar.

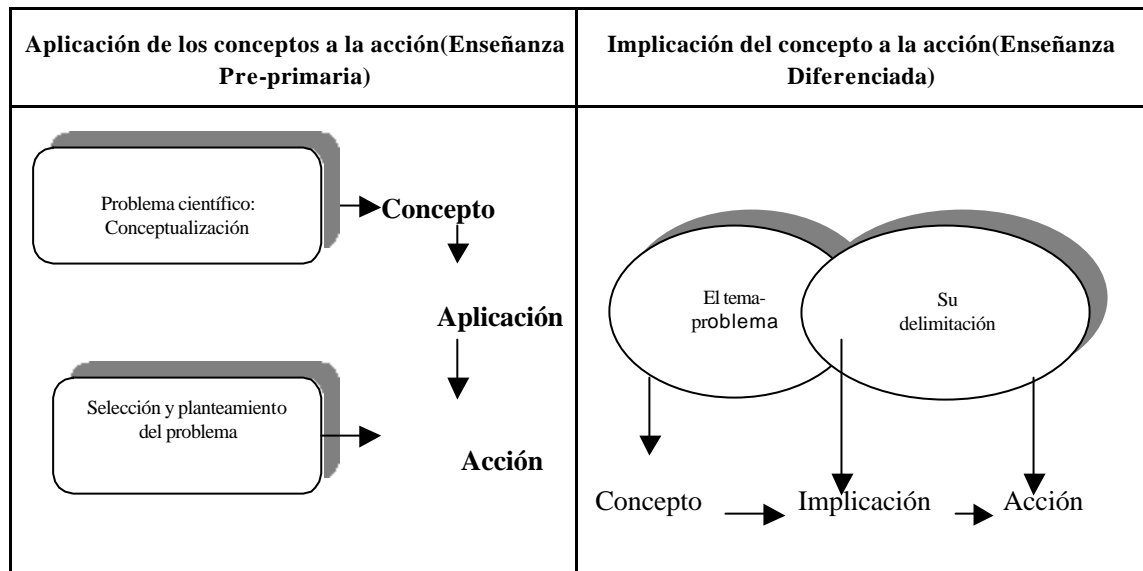


Tabla 8.14.: Modelos de relación entre concepto y acción en la redacción de los contenidos de los programas de estudio.

Esta diferencia no sólo indica distintos estilos de escrituras, sino prueba que los contenidos y las estrategias de enseñanza forman parte de una unidad indisoluble. Tal como lo ha señalado Díaz Barriga (1997) la estructuración del contenido tiene implicaciones metodológicas, son dos caras de una misma moneda.

8.4.4.4. Instrumentos de recolección de información

El cuadro que sigue, proporciona algunos datos que resulta interesante señalar. En *Ciencias de la Educación* se abordan solamente los *aspectos conceptuales* vinculados a las propiedades fundamentales de las técnicas de recolección de información. No se precisa ni tipos, ni formas de elaboración. En *Enseñanza Diferenciada*, por el contrario, se focaliza el esfuerzo en el *proceso de construcción* (selección, elaboración y prueba piloto), pero se alude vagamente a los aspectos teóricos. En el profesorado en *Pre-primaria*, por su parte, se proponen estudiar los distintos *tipos de instrumentos* que pueden ser empleados en el campo de la metodología de la investigación.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre-Primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
Instrumentos de Medición Propiedades fundamentales de los instrumentos de medición. Confiabilidad, validez, objetividad, poder discriminativo, normatización o estandarización.		Los instrumentos de Recolección de datos 1. Selección 2. Elaboración 3. Prueba piloto.	Técnicas de Recolección de datos 1. Observación 2. Entrevista 3. Cuestionario. 4. Etc.

Tabla 8.15.: Los instrumentos de recolección de información (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

Estos datos resultan muy curiosos, porque como se puede apreciar, en cada una de las carreras se opta por estudiar solamente un aspecto de un mismo tema (aspectos teóricos, proceso de construcción y tipos de instrumentos), fragmentado así el objeto de estudio. En orden a una propuesta alternativa sería recomendable incluir en un sólo programa de trabajo, los aspectos conceptuales y operativos del mismo.

8.4.4.5. Sistematización de los datos

Las formas de sistematizar los datos están directamente asociadas a las discusiones acerca de los enfoques metodológicos. En torno a este debate se han asumido posiciones antagónicas; por un lado, están quienes defienden visiones cuantitativas y, por el otro, las perspectivas cualitativas, aunque en estos últimos tiempos se ha empezado a obtener ciertos acercamientos (Cook y Reichardt, 1987). Analizar cómo se aborda este tema en los programas de estudio, constituye una forma de acercamiento a esta controversia y, asimismo, permite inferir la posición que asumen los docentes formadores.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
Estadística descriptiva 1. Estadística descriptiva de una variable. Sistematización y presentación de datos con escalas nominales y ordinales. 2. Estadística descriptiva de una variable. Sistematización y presentación de datos con escala intervalares y métricas. 3. Estadística descriptiva de una variable. Medidas de posición. 4. Estadística descriptiva de una variable. Medidas dispersión, asimetría y curtosis. 5. Estadística descriptiva de las relaciones entre factores medidos con escala nominal y ordinal. 6. Estadística descriptiva de las relaciones entre factores medidos con escala intervalares y métricas.	Estadística inferencial 1. Introducción a la estadística inferencial 2. Distribuciones de probabilidad. 3. Tipos de inferencias. Estimación de parámetros. Tipos de inferencias. 4. Prueba de Hipótesis Prueba de hipótesis paramétricas Prueba de hipótesis no paramétricas	La información Recogida- 1. Sistematización 2. Interpretación	Elaboración y Análisis de datos. 1. Cuantitativo. Nociones básicas de estadística descriptiva. 2. Cualitativo. Fases y procedimientos

Tabla 8.16.: La sistematización de los datos. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

Dicho contenido está expuesto de forma diferente en las tres carreras docentes. En el profesorado en *Ciencias de la Educación* solamente se alude a las formas de sistematizar datos cuantitativos. En este sentido, se inicia con un detallado tratamiento de las nociones y operaciones básicas de la estadística descriptiva y, se continúa con el estudio de la probabilidad y la estadística inferencial. Como se puede apreciar, las estrategias de sistematización de las informaciones cualitativas están absolutamente omitidas.

En *Enseñanza Pre-primaria*, las estrategias de análisis cuantitativo y cualitativo están incluidas en el programa de estudio, las cuales representan una diferencia significativa en relación con *Ciencias de la Educación*, aunque su tratamiento es superficial porque se mencionan de manera escueta los grandes temas que se derivan de este contenido. En *Enseñanza Diferenciada* no se detallan estos temas y ello impide la posibilidad de

contrastarlos.

Subyacen en estas propuestas dos posiciones diferentes en torno a la sistematización de los datos. Por un lado, en Metodología de la investigación I y II del profesorado en *Ciencias de la Educación* se privilegian el tratamiento cuantitativo de los datos y, como consecuencia de ello, se reduce la formación a una sola forma de estudiar la realidad excluyendo a la otra.

Por el otro lado, en *Enseñanza Pre-primaria* se otorga un peso equivalente a lo cualitativo y a lo cuantitativo. La adopción de distintas estrategias de sistematización enriquece el estudio y amplía la mirada hacia nuevos horizontes. Hace más de 20 años Campbell (1974) señalaba que esta división (cualitativo y cuantitativo) había sido un error, ya que el conocimiento cuantitativo depende del cualitativo. Además, agregaba con cierto pesar que, las ciencias sociales se han privado de obtener en lo cualitativo un refuerzo de validación que las hubiera enriquecido.

8.4.4.6. Población y muestra

En este apartado se analiza como aparece tratada la problemática vinculada a la población (la totalidad de objetos o sujetos que se quiere estudiar) y, a la muestra (una parte de la totalidad, sobre la cual se realiza efectivamente el estudio).

En el profesorado en *Ciencias de la Educación*, los contenidos vinculados a la población y a la muestra son coherentes con los supuestos que adoptan. En esta carrera se realiza un detallado desarrollo de los procedimientos estadísticos para la selección de la muestra. Esta forma de abordarla corresponde al modelo de investigación positivista.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
	1. Conceptos básicos de muestreo para la inferencia estadística. 1.1. Definiciones 1.2. Tipos de muestreos y procedimiento de selección 1.3. Muestras probabilísticas y no probabilísticas 1.4. Tipos 2. Distribuciones muestrales 2.1. Definiciones y conceptos 2.2. De la media 2.3. De la mediana 2.4. De la proporción 3. Pruebas de Hipótesis. Paramétrica y no paramétrica. 3.1. Para una y dos muestras Para muestra pequeña y grande		1. Población y Muestra. 2. Conceptos básicos de muestreo. 3. Distintos tipos de muestreos: 3.1. Probabilísticas. 3.2. No Probabilísticas.

Tabla 8.17.: La población y la muestra. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

En *Enseñanza Pre-primaria* se destaca únicamente la visión cuantitativa omitiendo otros enfoques. Esto está demostrando que el programa de estudio es incompleto o

incoherente en relación con los supuestos que adopta. Hay que recordar aquí, que en este profesorado se promueve la enseñanza de distintas perspectivas investigativas. En relación con el profesorado en *Enseñanza Diferenciada*, no se puede hacer un análisis por la ausencia de información en esta categoría.

8.4.4.7. Informe y/o comunicación de la investigación

La comunicación es parte de la investigación; sin embargo, no se le ha prestado la misma atención que a otros aspectos de la Metodología de la Investigación. Habitualmente aparece como una tarea menor dentro del proceso investigativo.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
		La comunicación de lo investigado. 1. Funciones de la comunicación. Informativa, formativa y transformativa. 2. Estrategias de difusión según los destinatarios.	Informe de Investigación. 1. Finalidad. 2. Distintos tipos de informe. 3. Estructura. 4. Estilo, Lenguaje y Forma.

Tabla 8.18.: La comunicación de la investigación. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

Realizando un análisis comparativo se pueden distinguir algunas diferencias sutiles pero importantes.

En el programa del profesorado de *Enseñanza Pre-primaria*, se nombra a esta fase del proceso como *informe de investigación* y en ese marco se trata la finalidad, los tipos, la estructura y el lenguaje. En cambio, en el profesorado en *Enseñanza Diferenciada* se la denomina como *la comunicación de lo investigado* y en esta unidad temática se incluyen aspectos tales como: la función, las estrategias de difusión, etc.

La forma de denominar esta etapa indica un punto de divergencia. En *Enseñanza Pre-primaria* el contenido central es el *medio de comunicación*, ya que el informe de investigación no es más que una estrategia para comunicar los resultados de la investigación. Mientras que, en *Enseñanza Diferenciada* el tema nuclear es la *comunicación de lo investigado*, que supone la integración del medio, los destinatarios y la función. Este tema no está incluido en *Ciencias de la Educación*, por lo tanto constituye un importante punto de debilidad que debería revisarse.

8.4.5. Los trabajos prácticos

Kuljutkin (1988:75) indica que: “una tarea pedagógica tiene una estructura que comprende: Las tareas estratégicas que determinan la perspectiva general del trabajo educativo (...) y numerosas tareas operacionales en las variadas situaciones de clases”.

En los programas de estudio se puede advertir la existencia de estos dos tipos de estructuras; la *tarea estratégica* es el elemento menos visible, pero que organiza, promueve, regula y da sentido general a las acciones pedagógicas y; la *tarea operativa* es el aspecto más evidente y define los aspectos más concretos en el plan de actuación.

En los trabajos prácticos de los programas de formación estudiados se puede distinguir que las *tareas estratégicas* son notablemente diferentes entre sí.

En *Ciencias de la Educación*, la *tarea estratégica* consiste en *enseñar qué es la investigación mediante la revisión de una investigación ya realizada*. En esta asignatura se toman los datos puros recogidos en una investigación anterior y sobre los mismos se estructura un conjunto de actividades pedagógicas destinadas a re-elaborarlos. En esta experiencia educativa, se coloca a los alumnos en la situación de tener que resolver ciertos problemas vinculados a la sistematización e interpretación de información, tal como lo hacen algunos investigadores. Esta propuesta posee ciertos límites, ya que no facilita un aprendizaje integral porque priva a los estudiantes la oportunidad de conocer algunos aspectos prácticos y a veces ocultos de la Investigación Educativa, tales como diseñar un proyecto investigativo o realizar el trabajo de campo.

En *Enseñanza Pre-primaria*, la *tarea estratégica* empleada por la cátedra de Investigación Educativa consiste en *enseñar a investigar mediante la elaboración de un diseño de investigación*. En esta materia se busca aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos aprendidos en la elaboración de un proyecto de investigación. Esta modalidad es interesante porque, como ya se sabe, la realización de un diseño implica anticipar las acciones, emitir juicios de valor, tomar decisiones, etc., poniendo en juego saberes, actitudes y competencias propias de la Investigación Educativa. No obstante, la ausencia del contacto con la realidad, impide aproximarse a los elementos que interactúan con ella y, por lo tanto, a consumir la *praxis* investigativa.

En *Enseñanza Diferenciada*, la *tarea estratégica* es *enseñar a investigar mediante la elaboración y ejecución de un proyecto investigativo que aborde el estudio de un problema de la realidad educativa*. Esta propuesta, promueve el uso de saberes, herramientas y procedimientos propios del campo de la investigación; anima a tomar decisiones y resolver problemas propios de la realidad que se pretende estudiar. Asimismo, permite construir conocimiento acerca de la educación mediante un procedimiento sistemático y riguroso.

En cambio, la *tarea operativa* que determina los tipos y la secuencia del plan de actuación de los trabajos prácticos propuestos, plantean importantes puntos de convergencia en *Ciencias de la Educación* y *Enseñanza Pre-primaria* (ver el gráfico que sigue) y algunas divergencias en *Enseñanza Diferenciada*.

En *Ciencias de la Educación* y *Enseñanza Pre-primaria*, se empieza analizando un informe de investigación. Esta actividad permite obtener una síntesis inicial, es decir, una primera visión global de todos los temas que se pretenden abordar durante el desarrollo del curso. Luego, se propone un conjunto de acciones que están articuladas

entre sí, donde las actividades previas son integradas en una instancia posterior. Se finalizan estas experiencias educativas con una actividad de integración que permite construir una nueva síntesis. En *Ciencias de la Educación* consiste en la descripción, análisis e interpretación de los resultados estadísticos obtenidos. En *Pre-primaria* se apela nuevamente al informe investigativo. Estas experiencias permiten acceder a los conocimientos de manera progresiva, sin perder la noción de totalidad.

En *Enseñanza Diferenciada* se plantea alguna diferencia en relación con las otras carreras. Aquí se propone diseñar y ejecutar un proyecto de investigación. La práctica se presenta como una estructura con unidad y sentido, divididas en cuatro etapas, ello permite a los alumnos percibir las como una totalidad. Hace más de 25 años Bruner (1963) recomendaba ubicar las acciones puntuales dentro de un patrón estructural, porque ello mejora la retención de los contenidos aprendidos.

Como se puede apreciar en este análisis, lo que distingue un trabajo práctico del otro, no es su *tarea operativa*, sino su *tarea estratégica*, porque allí se pone de manifiesto la forma en que se concibe el proceso formativo, el vínculo con la realidad y la relación teoría-práctica.

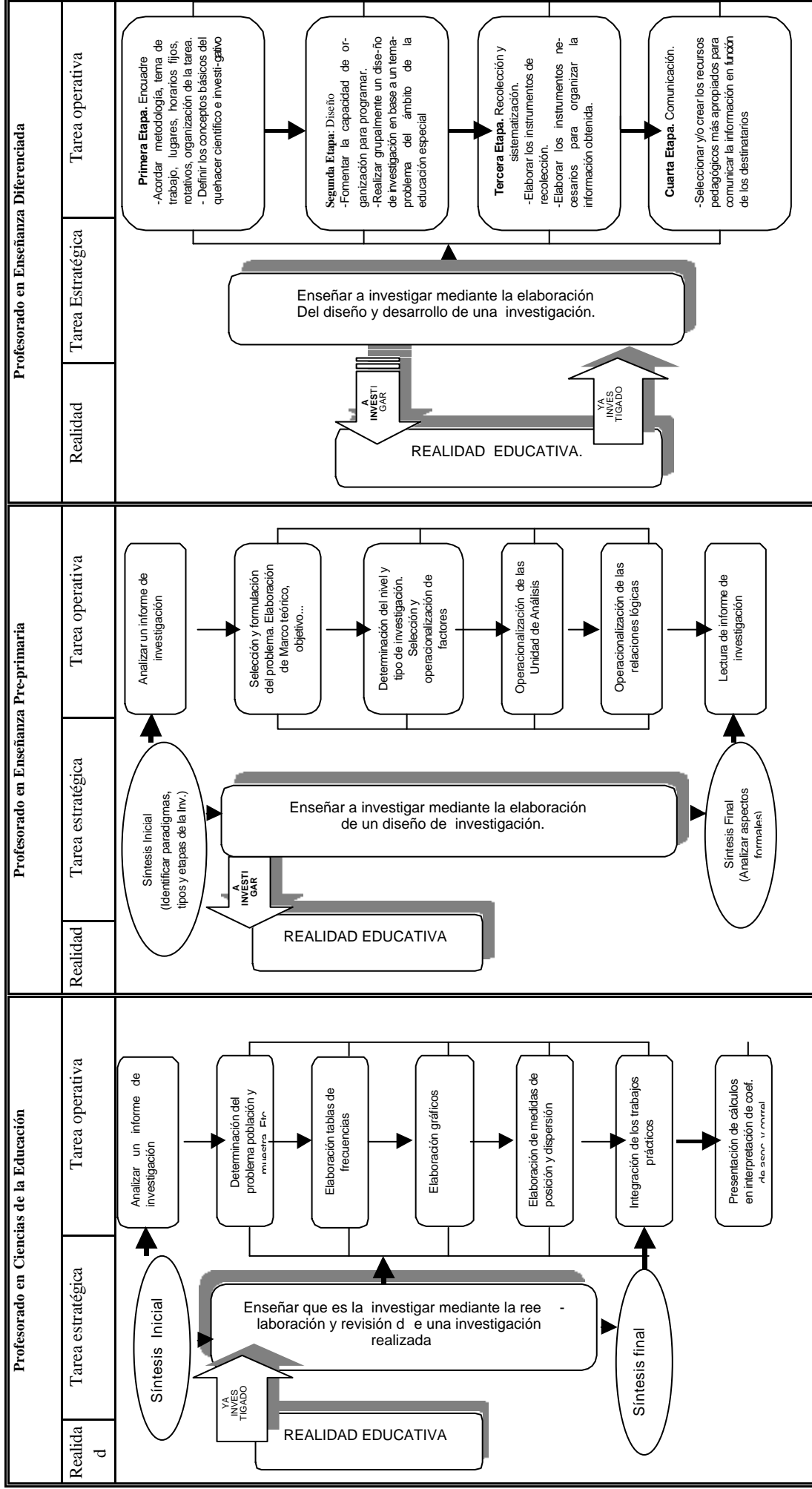


Gráfico 8.5.: Propuesta de trabajos prácticos presentados en los programas de estudio.

Por último, vale la pena hacer algunos breves comentarios relativos a *cómo se aborda el estudio de la realidad educativa*. En *Ciencias de la Educación*, se parte de los datos ya recogidos por otros, no hay un acercamiento con el entorno, sino que está mediado por el trabajo realizado por otros investigadores. En *Enseñanza Pre-primaria*, para la elaboración del diseño, el contexto educativo constituye un punto de referencia necesario, pero imaginario. En ambas propuestas, la realidad es un aspecto central, a pesar de que no se establecen relaciones directas, porque las vinculaciones son siempre ficticias. En cambio, en *Enseñanza Diferenciada* la realidad escolar es una referencia imaginaria durante la elaboración del diseño, y es un punto de conexión durante el proceso de recolección de la información. Esto permite indudablemente un aprendizaje integral de los contenidos propios de esta área de conocimiento.

8.4.6. Las estrategias de enseñanza

La estrategia de enseñanza es una actividad intencional donde los diferentes métodos, según Brown y Atkins (1991), pueden situarse en un continuo que va desde la explicación teórica, en la cual la participación y el control de los alumnos es mínima y; hasta los estudios independientes, donde la participación y control del profesor es mínima.

En el programa de estudio del profesorado en *Enseñanza Pre-primaria* se hace referencia solamente a las *exposiciones docentes con instancia participativa*. Mediante esta estrategia se busca ofrecer una visión global de los temas que se incluyen en cada unidad y promover el diálogo y la discusión en las clases teóricas.

En el profesorado de *Enseñanza Diferenciada* solamente se alude *al trabajo y la producción grupal* como la estrategia que permite a los alumnos apropiarse de los contenidos propios de la investigación. Esta forma de trabajar permite la construcción de vínculos cooperativos entre sus miembros y la resolución de los problemas que pueden surgir en la realización de la investigación de manera colectiva.

El programa de estudio del profesorado *en Ciencias de la Educación* es diferente a los anteriores, porque propone un conjunto de estrategias de enseñanza que cubre todo el amplio arco señalado por Brown y Atkins (1991). Por un lado, combina las explicaciones teóricas (destinadas en este caso, a tener una visión global inicial y síntesis final de cada unidad) y los trabajos grupales. Por el otro, propone la realización de *estudios independientes*, empleando guías de lectura, de estudio y de trabajo práctico como medio para lograr un aprendizaje autónomo. A los efectos de una propuesta alternativa, de este último programa de estudio se pueden rescatar, en general, la variabilidad y multiplicidad de estrategias de enseñanza que enriquece el aprendizaje y, en particular, el estudio independiente. Esta actividad puede ser útil para todas las carreras y en especial para los profesorados en *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria*, cuyo crédito horario es escaso y requiere aprovechar intensivamente todo el tiempo disponible.

Estrategias	Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
	Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
Exposición de los docentes	Para cada unidad se ofrecerá: a) Una síntesis global mediante una presentación oral que sirva para guía básica y de organizadores anticipantes. b) Una síntesis final que servirá de integración y cierre de la temática abordada.			a) Para cada una de las unidades del programa, se ofrecerá un desarrollo global de los contenidos teóricos de la misma b) Se propiciará el diálogo, la consulta y la discusión en clase
Trabajo y producción grupal	Presentación, discusión y análisis de los trabajos efectuados en grupos frente al grupo total.		Los alumnos se abocarán desde el principio a investigar un problema emergente de la educación especial para ello se constituirán sub-grupos y desde un hacer cooperativo irán interrogando a la metodología de la investigación desde el problema seleccionado y delimitado por cada grupo.	
Trabajo independiente	Estudio independiente. Trabajando con guía de lectura, guía de estudio y guía de trabajo prácticos. Trabajo individual y Lecturas obligatorias y optativas.			
Tutorías	Se brindarán horas de consulta fuera del crédito horario establecido, para favorecer la mejor comprensión de los aspectos teóricos y prácticos, la aclaración de dudas, superación de dificultades, etc.		El trabajo desarrollado por los sub-grupos será tutorado por el equipo docente.	Se brindarán horas de consulta fuera del crédito horario establecido, para favorecer la mejor comprensión de los aspectos teóricos y prácticos, la aclaración de dudas, superación de dificultades, etc.

Tabla 8.19.: Estrategias de enseñanza (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa)

En lo referido a las *estrategias de apoyo*, en las tres carreras se propone tutorear el trabajo académico de los alumnos, para que éstos puedan mejorar su comprensión, aclarar sus dudas, superar sus dificultades, etc. El hecho que esté explicitado en los programas de estudio, indica una preocupación por parte de los formadores de seguir el aprendizaje de sus alumnos. No obstante, su mera inclusión no garantiza que el problema se resuelva, para lo cual será necesario planificarlo rigurosa y sistemáticamente como cualquier otro espacio educativo.

8.4.7. Los sistemas de evaluación

El sistema de evaluación empleado es tan importante como los otros componentes mencionados anteriormente. Los programas de formación inicial adoptan diversas modalidades de evaluación que están permitidas en las Ord. Nro. 125/73 y 08/97, y la Resol. Nro. 588/85 F de la Universidad Nacional de San Luis.

Existen al menos tres sistemas de evaluación, ellos son:

- El sistema de *regularización con examen final*.
- El sistema de *promoción continua sin examen final*.
- El sistema de *alumnos libres*.

8.4.7.1. Sistema de regularización con examen final

El sistema de “*regularización con examen final*” ha sido creado para aquellos alumnos que asisten regularmente a las clases prácticas. Los estudiantes tienen la obligación de aprobar los trabajos prácticos o las evaluaciones parciales. Esta modalidad ha sido adoptada en Metodología de la Investigación I y II del profesorado en *Ciencias de la Educación* y en Investigación Educativa de *Enseñanza Pre-primaria*.

En lo referido a la *evaluación realizada durante el desarrollo* del curso, se puede apreciar que las tres materias exigen la asistencia mínima del 80 % en los trabajos prácticos. Ahora bien, adviértase esta diferencia. En Metodología de la Investigación I e Investigación Educativa, se exigen la aprobación del 100 % de los trabajos prácticos pero, no se establece ninguna condición para las evaluaciones parciales. En cambio, en Metodología de la Investigación II no se indica ninguna prescripción sobre los trabajos prácticos (salvo la asistencia); sin embargo, se requiere la aprobación del 100 % de las evaluaciones parciales. Como se puede observar, se invierten los criterios de exigencia.

En relación con la *evaluación realizada al final* del curso, no existen diferencias sustantivas. Todas estas asignaturas optan por un sistema de bolillero del cual se eligen dos temas al azar y los alumnos deben exponer sobre los mismos. Eventualmente, el jurado puede preguntar sobre otras unidades si lo considera necesario.

Sistemas Evaluaciones		Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
		Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Investigación Educativa
Evaluación durante el desarrollo del curso	Asistencia trabajos Prácticos	Asistencia al 80 % de las de trabajos prácticos. La aprobación de los T.P. será práctico a práctico. Debiendo los alumnos entregarlo en las fechas a determinar, para su evaluación.	Asistencia al 80 % de los trabajos prácticos	Asistencia al 80 % de los trabajos prácticos
	Evaluaciones Parciales	---	Se realizan cuatro parciales escritos que incluyen temas desarrollados en el programa. Se deben aprobar el 100%.	---
	Trabajos prácticos	Se realizan 7 trabajos prácticos. Se deben aprobar el 100%	Se realizan 9 trabajos prácticos.	Se realizan 6 trabajos prácticos. Se deben aprobar el 100%
Evaluación finalizado el curso		Será oral y versará sobre aspectos teóricos y prácticos de la materia, tomándose sobre dos unidades del programa elegidas al azar por el sistema de bolillero, en relación a las cuales se indagará sobre la lectura obligatoria, y con una instancia funcional que tendrá por objetivo evaluar la integración de los contenidos de la materia a partir de un problema de investigación que se le presentará por escrito en el momento de examen. Pudiendo el tribunal efectuar preguntas complementarias sobre cualquiera de los temas restantes, en función de su relación con las dos unidades sorteadas y con temas incluidos en el problema que sirve de base a la instancia funcional.	El examen final consistirá en la extracción al azar de dos temas, de los seis que contiene el programa, sobre los cuales deberá exponer y ser evaluado. Sin perjuicio de hacerlo sobre otros temas que la mesa examinadora considere necesario.	El examen final, será oral y versará sobre aspectos teóricos de la materia, tomándose sobre dos unidades del programa elegidas al azar por el sistema de bolillero y efectuándose preguntas sobre cualquiera de las unidades restantes del programa que el tribunal juzgue conveniente efectuar
Posibilidades de error		Cada uno de los prácticos, tiene una posibilidad de recuperación.	Se puede recuperar dos veces el 80% de las evaluaciones, debiendo aprobar de primera instancia el 20 % restante.	De los 6 (seis) T.P. deberán aprobar dos (2) de primera instancia y tendrán derecho a recuperar 4 (cuatro) de ellos con dos recuperaciones cada uno.

Tabla 8.20.: Sistema de regularización y examen final. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

Por último, en lo referido a las *posibilidades de error*, cada una de las materias ofrece nuevas oportunidades frente a las eventuales desaprobaciones. Así, Metodología de la Investigación I otorga una posibilidad más, por cada uno de los prácticos. Metodología de la Investigación II e Investigación Educativa proporcionan un margen aproximado del 80 % de las posibilidades, según sea de evaluaciones parciales en el primer caso y de trabajos prácticos en el segundo.

8.4.7.2. Sistema de evaluación por promoción continua sin examen final

El sistema de “*promoción continua sin examen final*” ha sido creado para aquellos alumnos que decidan asistir regularmente a las clases teóricas y prácticas o teórico-prácticas. Estos estudiantes están obligados a aprobar las evaluaciones intermedias, tanto del trabajo práctico como así también de los parciales. Esta modalidad ha sido adoptada por Metodología de la Investigación I de *Ciencias de la Educación* e Iniciación a la Metodología de Investigación de *Enseñanza Diferenciada*.

Evaluación		Profesorado en Ciencias de la Educación	Profesorado en Enseñanza Diferenciada
		Metodología de la Investigación I	Iniciación a la Metodología de Investigación.
Evaluación durante el Cursado	Asistencia	Asistencia al 80% de las clases teóricas prácticas.	Asistencia mínima 80% a las clases teórico-práctico.
	Evaluación parcial	Aprobación del 100 % de las evaluaciones intermedias. Se proponen 5 evaluaciones, las mismas consistirán en trabajo escritos relativos a las unidades del programa de estudio.	Aprobación del 100% de la evaluación parcial (<i>no precisa cantidad</i>).
	Trabajo Práctico	Aprobación del 100 % de T.P. (siete en total).	Aprobación del trabajo de investigación realizado.
Evaluación final		Aprobación de la integración Final, La cual será individual y oral. Consistirá en la defensa de un informe final sobre la elaboración en interpretación de la información obtenida en los trabajos prácticos	Aprobación del coloquio final de integración teórico práctico. El mismo será individual.
Posibilidad de error		<ul style="list-style-type: none"> - De los 7 T.P. podrán recuperarse cuatro. Tres de ellas una sola vez, u una de ellos dos veces. - De las tres evaluaciones podrán ser recuperadas dos de ellas una sola vez y una de ellas dos veces. 	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo investigativo podrá ser recuperado en etapa. Cada alumno deberá participar de todas las etapas, según se especifique en cada reunión. Sólo se admitirá recuperar por desaprobación o por ausencia justificada dos de las etapas mencionadas. Una sola cada vez. En tal caso la cátedra fijará actividades complementarias. - El coloquio final se puede recuperar una vez.

Tabla 8.21.: Evaluación por promoción continuada adoptada por Metodología de la Investigación I e Iniciación Metodología de Investigación (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

Como se puede observar en este cuadro, hay varias coincidencias en los aspectos más evidentes de ambos programas de estudio. Así, las dos carreras exigen el mismo porcentaje de asistencia a las clases teórico-prácticas; también requiere la aprobación de las evaluaciones parciales y de los trabajos prácticos, entre otras exigencias. Sin embargo, hay aspectos muy sutiles que marcan la diferencia. En la propuesta de *Ciencias de la Educación*, la práctica es el espacio de aplicación de la teoría; por lo tanto, la cantidad y el tipo de evaluaciones parciales pueden ser previstos desde el principio (se propone aquí 5 evaluaciones parciales, cuya modalidad es escrita).

En cambio, en *Enseñanza Diferenciada*, se concibe a la teoría y a la práctica como aspectos que están articulados dialécticamente; por lo tanto, resulta difícil establecer condiciones altamente prescriptivas, ya que el conocimiento y las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos se van construyendo a medida que se desarrolla el curso. Las consideraciones abiertas y flexibles que se realizan en las evaluaciones parciales y finales es una prueba de ello. Como se puede apreciar, la diferencia entre ambas propuestas de evaluación estriba en la concepción en torno a la relación teoría y práctica que tiene cada una de ellas.

8.4.7.3. Sistema de evaluación de los alumnos libres

El sistema de *alumnos libres* constituye una alternativa de evaluación para aquellos estudiantes que no pueden asistir regularmente a los cursos.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Pre-primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Investigación Educativa
<ul style="list-style-type: none"> - Rendir y aprobar un examen de trabajos prácticos que serán tomados dentro de los 9 días anteriores a la fecha del examen final. El mismo consistirá en una prueba escrita en relación a los temas especificados en los trabajos prácticos del programa de estudio presentado. - El examen final asumirá las mismas características al de los alumnos regulares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendir y aprobar de primera instancia (sin recuperaciones) las evaluaciones parciales. Los alumnos que deseen optar por esta alternativa deberán contar con el acuerdo previo del equipo docente. - Rendir y aprobar un examen final similar a los tomados a los alumnos regulares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendir y aprobar un examen de trabajos prácticos que serán tomados dentro de los 9 días anteriores a la fecha de examen. El mismo consistirá en un trabajo escrito en relación a los temas especificados en los trabajos prácticos. - Rendir y aprobar un examen final similar a los tomados a los alumnos regulares.

Tabla 8.22.: Propuesta para la evaluación de alumnos libres del profesorado en Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferencia. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

Esta modalidad ha sido adoptada por Metodología de la Investigación I y II e Investigación Educativa. Resulta interesante aclarar aquí que aquellos espacios curriculares que adoptan la modalidad de *seminario*, (como es el caso de Iniciación a la Metodología de la Investigación del profesorado en *Enseñanza Diferenciada*) no puede aceptar alumnos libres (Res. Rect. 125/73), porque en dicho espacio curricular se integra la teoría y la práctica durante el desarrollo del proceso formativo. Situación que no se puede reproducir fuera del seminario.

Como se puede observar en el cuadro que antecede, no existen diferencias de fondo en las propuestas destinadas a evaluar a los alumnos libres. En las tres carreras se exige rendir y aprobar un examen previo para llegar al examen final. Ahora bien, hay diferencias de matices. Por ejemplo, en Metodología de la Investigación I e Investigación Educativa se requiere una prueba escrita referida a los contenidos desarrollados en los trabajos prácticos. En cambio, en Metodología de la Investigación II se solicita la aprobación de las evaluaciones parciales de los aspectos teóricos y, además, no establece ninguna clase de prescripción acerca de los tipos de instrumentos que se deben emplear, como sí lo hacen las otras materias.

8.4.8. Bibliografía empleada en los programas de estudio

La bibliografía ha sido uno de los aspectos escasamente considerados en las evaluaciones de programas de formación; sin embargo, aportan informaciones valiosas que permiten valorar la actualidad de la literatura que se emplea.

En este trabajo se adoptan tres indicadores socio-bibliométricos (el tipo de bibliografía empleada, el lugar de edición y la fecha de publicación). Dichos indicadores adolecen de algunas debilidades (en ocasiones el lugar de edición no corresponde al país donde el autor desarrolla su obra, existen textos antiguos que mantienen cierta vigencia, etc.); que impiden establecer conclusiones firmes, no obstante aportan algunas pistas que permiten una aproximación sistemática a esta realidad.

8.4.8.1. Tipo de bibliografía

En torno al tipo de bibliografía se puede apreciar que:

Los *libros* acerca de la metodología de la investigación son las fuentes bibliográficas más empleadas en las tres carreras, en todos los casos superan el 60 %. Se destaca aquí Metodología de la Investigación I del profesorado en *Ciencias de la Educación* que llega a un porcentaje superior al 70%.

Tipo de bibliografía	Profesorado en Ciencias de la Educación				Profesorado en Enseñanza Diferenciada		Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria	
	Metodología de la Investigación I		Metodología de la Investigación II		Iniciación a la Metodología de la Investigación		Investigación Educativa	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Libros	46	80	30	64	15	75	30	83
Documentos de información	11	20	17	36	3	15	6	17
Artículos e informes	---	---	---	---	2	10	---	---
Total	57	100	47	100	20	100	36	100

Tabla 8.23.: Tipos de bibliografía. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

Los *documentos de información* producidos por los integrantes del equipo de cátedra se encuentran en segundo lugar, muy por debajo de los libros. Los mismos varían entre el 15 al 35% aproximadamente. Resulta llamativo que en dos profesorado, no se incluya en la bibliografía *artículos de revistas o informes científicos* realizados por investigadores educativos, y en *Enseñanza Diferenciada*, sí se incorpora este tipo de texto, pero solamente alcanza al 10%. Esta ausencia está demostrando en realidad, que los formadores se olvidan de incluir este tipo de bibliografía en sus programas de estudio. Hay que recordar aquí, que en los trabajos prácticos se propone realizar alguna actividad con los informes científicos. Para realizar esta tarea, es necesario contar con dicha literatura.

8.4.8.2. Lugar de edición

Con relación al lugar de edición de los textos empleados, se puede apreciar que:

La bibliografía editada en la Argentina es la fuente mencionada con mayor frecuencia en la mayoría de los programas de estudio. En todos los casos superan el 40%. En *enseñanza Pre-primaria y diferenciada*, llegan incluso a porcentajes superiores al 60%.

La bibliografía publicada en *España* y *México* tiene un lugar importante en estos programas de estudio. En el caso de *España*, comparte con la *Argentina* el mayor porcentaje en Investigación Educativa (42%). Supera levemente a *México* en Metodología de la Investigación I e Iniciación de la Metodología de la Investigación y es superado por esta última, en Metodología de la Investigación II. Más allá de estas comparaciones, los datos demuestran la importante influencia intelectual que tienen los investigadores *Mexicanos* y *Españoles* en el proceso de construcción y consolidación del campo de la metodología en general y, en la formación de los docentes en particular.

Lugar de publicación	Profesorado en Ciencias de la Educación				Profesorado en Enseñanza Diferenciada		Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria	
	Metodología de la Investigación I		Metodología de la Investigación II		Iniciación a la Metodología de la Investigación		Investigación Educativa	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Argentina	35	60	29	62	14	70	15	42
México	8	14	9	19	1	5	6	16
Otros países de L-A	1	2			2	10		
España	11	19	6	13	2	10	15	42
Anglosajones	3	5	1	2	--	--	---	---
Sin información	---	---	2	4	1	5	---	---
Total	58	100	47	100	20	100	36	100

Tabla 8.24.: Lugar de procedencia de la bibliografía (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

La bibliografía producida en otros países *Latinoamericanos* (L-A), que no sea *México*, tiene escasa relevancia en los diversos programas de estudio. Se menciona una obra publicada en *Chile* en Metodología de la Investigación I (2 %) y dos textos brasileños en Iniciación de la Metodología de Investigación (10 %). Este dato resulta preocupante si se considera que los diversos países latinoamericanos tienen una importante tradición en Investigación Educativa y, que las dos lenguas principales tienen estrecha relación, puesto que está demostrando que en la formación de los docentes no se está aprovechando las importantes contribuciones realizadas en *Brasil, Colombia, Perú, Guatemala, Nicaragua*, entre otros.

La bibliografía de origen anglosajón tiene un bajo porcentaje en Metodología de la Investigación I y II ya que no llega a superar el 6%. Asimismo, no está mencionada en las otras carreras. Una razón que puede explicar esta llamativa ausencia es que ambas asignaturas cuentan con pocos créditos horarios, por lo tanto prefieren emplear textos en lengua española que se suponen más entendibles para los alumnos.

8.4.8.3. Fecha de publicación

Por último, resulta importante analizar la fecha de publicación de los textos mencionados en los programas de estudio, puesto que sirven como pistas para conocer el grado de actualidad de los conocimientos que se emplean.

Como se aprecia, el promedio de las fechas en las publicaciones de los textos que se utilizan en *Ciencias de la Educación*, no llega a superar la década de los '80. Este dato demuestra que los conocimientos empleados en esta carrera tienen un retraso de más de 20 años. Como ya se sabe, en estos últimos tiempos se han producido cambios estructurales en el campo de la Investigación Educativa que no podrán ser estudiados debido a esta desactualización. En los profesorados de *Pre-primaria y Diferenciada*, el promedio de fecha de edición es de 1985 y 1986 respectivamente. Estos datos indican que la mayoría de los textos que se emplean han sido publicado en estos últimos 15 años. Evidentemente están un poco más actualizados que en *Ciencias de la Educación*.

Fecha de publicación	Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
	Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
Media	1974	1979.66	1986.61	1985.86
Desviación Estándar	7.55	11.96	8.16	9.03
Número total de textos	58	47	20	36

Tabla 8.25.: Fecha de publicación de la bibliografía. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).

En orden a una propuesta alternativa y en función de los datos analizados, sería recomendable incluir producciones nuevas que actualice el debate y la discusión que se produce en el campo de la Investigación Educativa, enriqueciendo de este modo la mirada de los docentes en formación.

8.4.9. Conclusiones del apartado

A modo de conclusiones acerca de los programas de estudio, se pueden advertir que:

- 1) En lo relativo a *intenciones formativas* que sostienen los diversos programas existen al menos dos posiciones divergentes. Los de *Ciencias de la Educación* intentan aportar las herramientas metodológicas que sólo permite *conocer* los fenómenos educativos. Esta decisión explica, por ejemplo, por qué en esta propuesta asigna un peso muy importante a los objetivos cognitivos y, asimismo, sirve para justificar la llamativa ausencia de objetivos actitudinales. Los de *Enseñanza Diferenciada y Pre-primaria*, proporcionan a sus estudiantes las herramientas metodológicas que le ayudan a *conocer y transformar* la realidad educativa. Esta forma de concebir la investigación proporciona algunas razones que justifican en parte, la inclusión de objetivos cognitivos, actitudinales y de destrezas y habilidades que proponen ambas carreras. Sin embargo, no explica por qué en *Enseñanza Diferenciada*, se le asigna un peso importante al “*saber hacer*” y en *Pre-primaria* al “*saber*”. Estos datos podrían estar indicando una contradicción entre los objetivos generales y específicos.
- 2) En cuanto a los tipos *de conocimientos* que se estudia, se distinguen dos posiciones

claras. Los de *Ciencias de la Educación* promueven una enseñanza *fragmentada y descontextualizada* de los saberes de este campo de estudio, porque solamente abordan el estudio de estrategias y procedimientos propios de la investigación positivista y, los contenidos son considerados como entidades abstractas, aisladas de cualquier contexto social o político. Los de *Enseñanza Pre-primaria y Diferenciada* propugnan la enseñanza *holística y contextualizada* de los temas que estructuran las asignaturas, integrando las estrategias cualitativas y cuantitativas y, re-situando los conocimientos estudiando a entornos concretos y reales.

- 3) Finalmente, en lo referido a las *estrategias formativas*, se plantean dos lógicas formativas distintas. Los de *Ciencias de la Educación y Enseñanza Pre-primaria* (con diferencia de matices entre sí) optan por el modelo que puede denominarse “*de la teoría a la práctica*”. Esta propuesta, parte de una formación teórica, metodológica y técnica, para luego ponerla en práctica sobre la base de un problema real o simulado. Por el contrario, *Enseñanza Diferenciada* adopta el modelo que puede llamarse “*de la práctica con la teoría y de la teoría con la práctica*”, en virtud del cual sumergen a los estudiantes, desde el principio, en el diseño y ejecución de una investigación educativa, proporcionándoles las conceptualizaciones teóricas que se requieran en función del proceso que vive el grupo y el grado de desarrollo de la investigación realizada. Como se puede apreciar aquí, existen lógicas que estructuran la formación de manera diferente; la primera, concibe la práctica como un espacio de aplicación de la teoría y, por lo tanto, se enseñan primero los conceptos y luego se los aplica en la práctica; la segunda, entiende que teoría y práctica están articuladas dialécticamente, consecuentemente, se enseña a investigar investigando, tratando de conectar dinámicamente las experiencias de los alumnos en el proceso de realización de la investigación y el saber acumulado en el campo de la Investigación Educativa.

8.5. Aportes de los docentes en formación

En este apartado se analizan y comparan las opiniones y valoraciones que realizan los docentes en formación con respecto a los programas destinados a la formación en Metodología de la Investigación. Lo obtenido se presenta en cinco puntos: en el primero, se caracterizan a los sujetos que respondieron los cuestionarios y las entrevistas en profundidad; en el segundo, se analizan las consideraciones realizadas en torno a los fundamentos que sostienen las propuestas formativas; en el tercero, se examinan las opiniones sobre el diseño; en el cuarto, se analizan las respuestas vinculadas al desarrollo de los programas; en el quinto, se analizan las opiniones sobre los resultados obtenidos; y, en el último, se mencionan las propuestas y sugerencias.

8.5.1. Características de los docentes en formación

Tal como se ha señalado en el Capítulo sobre diseño, en este trabajo se considera *docentes en formación* a aquellos alumnos que han terminado recientemente de cursar algunos de los programas de formación en Metodología de la Investigación que se ofrecen en una de las tres carreras seleccionadas. Para tener una visión general de los mismos, se aportan algunas informaciones relacionadas a sus características personales.