

Gráfico 8.25.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre el plan de estudio.

La ubicación de esta/s asignatura/s, también es valorada de modo diferente. Los profesores de *Ciencias de la Educación* y *Enseñanza Diferenciada* no están de acuerdo con el lugar donde se la sitúa. En el primer caso, porque se dicta en los primeros años de la carrera y los alumnos no cuentan con los conocimientos teóricos básicos necesarios para establecer conexiones sustantivas con lo metodológico (*vos le hablás de metodología y lo tenés que relacionar con la teoría, ellos no tienen idea*). En el segundo caso, porque se dicta al final conjuntamente con la Residencia Docente, y ésta les exige mayor esfuerzo y dedicación, relegando a la Metodología de la Investigación a un segundo plano. Contrariamente a esta posición, la profesora de *Enseñanza Pre-primaria*, está de acuerdo con dicha ubicación, porque considera que en tercer año sus estudiantes ya poseen los saberes necesarios para aprovechar intensivamente este espacio educativo.

Por último, en cuanto a *las relaciones entre la Metodología de la Investigación con las otras asignaturas*, los formadores entienden que son escasas y acotadas. Solamente se producen cuando necesitan resolver problemas puntuales y concretos, tales como desarrollar ciertos contenidos a pedido de otro formador en *Enseñanza Pre-primaria*, o aprovechar la inserción institucional realizada en otros espacios formativos en *Enseñanza Diferenciada*.

Entre las razones que aportan los docentes para explicar esta situación, se encuentran:

- a) El escaso tratamiento de los contenidos metodológicos *antes (tratan algunos conceptos, pero son muy, muy pobres ... hay que empezar de cero) o después del dictado de la/s asignatura/s (los temas no se retoman ... los chicos me han dicho que en las otras materias no tienen posibilidad de leer un trabajo, de mirar investigaciones)*.
- b) La falta de iniciativa del equipo docente para aprovechar aquellos espacios pedagógicos donde se aborden temáticas similares *(no hemos intentado, pero podríamos aprovechar lo que los chicos hacen en Detección de Deficiencias)*.
- c) La falta de tiempo.
- d) El nivel de complejidad que supone el trabajo interdisciplinar *(no es fácil coordinar con otras materias)*.
- e) Las características endogámicas de los docentes formadores *(Yo creo que esto tiene que ver con algunas características de los que integramos el área. A lo mejor estuvimos muy encerrados acá, muy sin salir para afuera; pero, es como que somos como un área que no tenemos demasiada inserción)*.

Parte de estas razones aquí descriptas, son resumidas por una docente de Ciencias de la Educación quien indica: *Entonces, por eso yo creo que la metodología está tan fragmentada, porque probablemente haya una fragmentación interna; por las características personales y particulares de cada uno de los que estamos trabajando en el área. Pero, creo que también tiene que ver con la interacción de estas asignaturas con otras (E.DR.1)*.

8.7.4. Opiniones acerca del desarrollo de las propuestas formativas

Examinar las consideraciones realizadas en torno al desarrollo de la propuesta formativa, constituye un recurso heurístico que permite un primer e interesante acercamiento a las prácticas reales. Para facilitar este trabajo, en primer lugar, se presenta un esquema general de los elementos que componen esta dimensión y luego, auxiliados por medio de gráficos y frases ilustrativas, se los analiza.



Gráfico 8.26.: Esquema general de las opiniones de los docentes formadores de la UNSL-FCH relativas al desarrollo de la propuesta formativa en Metodología de la Investigación.

Los *objetivos* son puntos de llegada hacia donde están destinados los esfuerzos pedagógicos, los mismos juegan un papel importante en la orientación del proceso formativo.

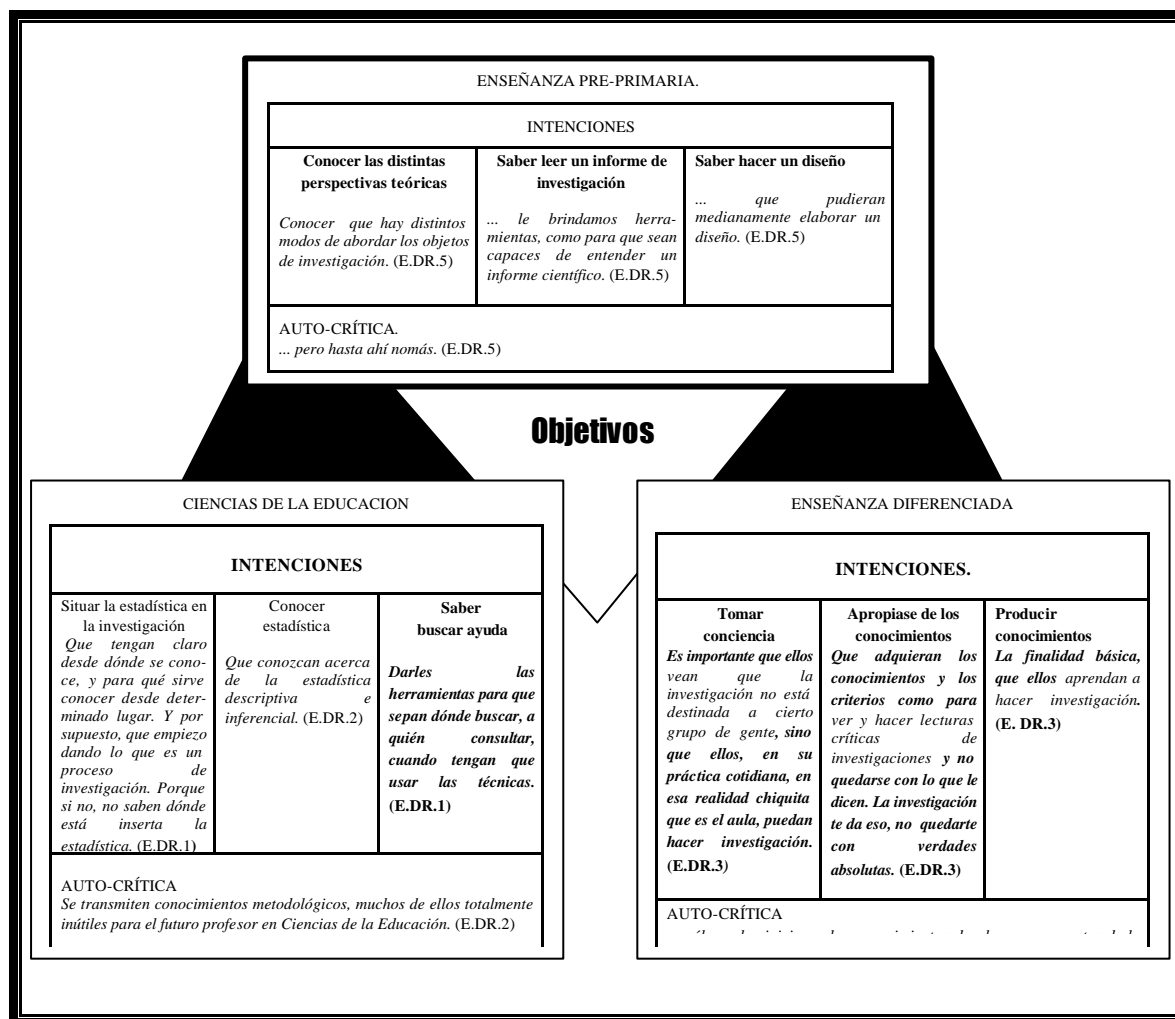


Gráfico 8.27.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre los objetivos de la propuesta formativa.

Si se toman como referencia solamente las *intenciones* explicitadas, se puede apreciar que los formadores de las distintas carreras se plantean algunos puntos de llegada *similares* y otros *diferentes*, de este modo:

Los profesores de *Ciencias de la Educación* y su par de *Enseñanza Pre-primaria* se proponen aportar un conjunto de coordenadas conceptuales que permitan ubicar las diversas perspectivas desde donde se construyen los conocimientos. La docente de *Enseñanza Pre-primaria* como las de *Diferenciada*, buscan formar sujetos que puedan apropiarse de los conocimientos brindando criterios e instrumentos para analizar e interpretar críticamente las producciones científicas y las investigaciones educativas.

Además de estos puntos de llegada *similares*, los formadores también se plantean propósitos *diferentes*. Por ejemplo, los docentes de *Ciencias de la Educación* aportan los conocimientos básicos en relación a la estadística descriptiva e inferencial y, los caminos para solicitar ayuda frente a eventuales problemas que puedan surgir de la aplicación de las técnicas. La profesora de *Enseñanza Pre-primaria* se plantea como meta, lograr que sus alumnos diseñen proyectos de investigación. Por su parte, los esfuerzos educativos de las profesoras de *Enseñanza Diferenciada* están destinados a que sus estudiantes produzcan conocimientos mediante la realización de una investigación concreta.

Al analizar críticamente los *objetivos*, los profesores de *Ciencias de la Educación* consideran que *algunas metas hacia donde dirigen sus esfuerzos son impertinentes*, porque se proponen enseñar determinados conocimientos sobre estadística inferencial que no serán transferidos a la práctica profesional. Las profesoras de *Enseñanza Diferenciada* entienden que sus *intenciones son excesivas* para sus posibilidades y las de sus alumnos, puesto que se plantean: concientizar acerca de la importancia de la investigación y formar sujetos que se apropien y, al mismo tiempo, produzcan conocimientos científicos; pero, sólo logran *iniciarlos en algunos conceptos de la Metodología de la Investigación y el manejo de algunos instrumentos* (E.DR.4). La profesora de *Enseñanza Pre-primaria*, supone que los *propósitos* que se plantean *son insuficientes* para lograr una formación integral en este área, ya que sólo apuntan a reconocer las distintas posiciones teóricas, a apropiarse de los conocimientos científicos y a hacer diseños de investigación.

Los *contenidos* aluden a los saberes teóricos, metodológicos y técnicos construidos en el campo de la Investigación Educativa que han sido seleccionados, organizados y clasificados de acuerdo a algún criterio. Este aspecto, sólo ha sido tratado por los docentes de *Ciencias de la Educación*, probablemente porque es uno de los ejes que más les preocupan.

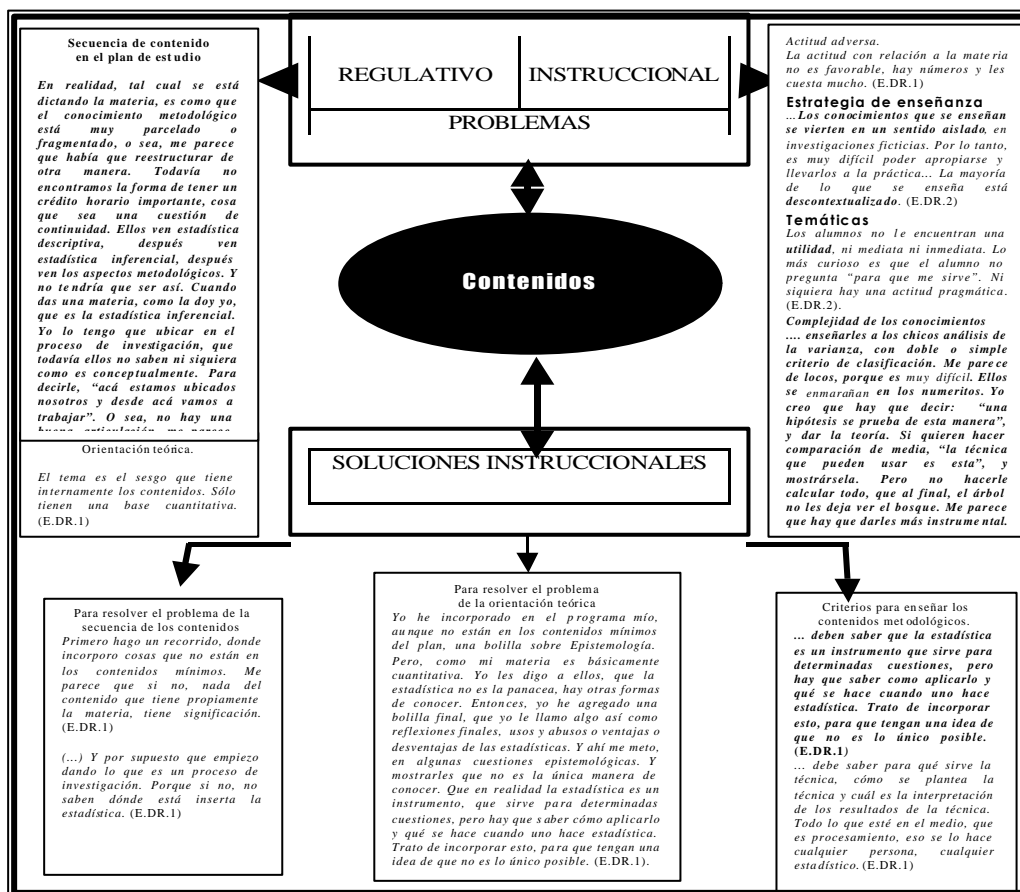


Gráfico 8.28.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de Ciencias de la Educación de la UNSL-FCH con respecto a los contenidos y su tratamiento en la propuesta formativa.

Como puede apreciarse en el gráfico, los contenidos de estas asignaturas están atravesados por una serie de problemas de carácter regulativo e instruccional sumamente complejos.

Los de carácter regulativo están vinculados a la secuencia de los contenidos (*ellos ven*

estadística descriptiva, después ven estadística inferencial; después ven los aspectos metodológicos, no tendría que ser así, lo que está al final debería ir al principio) y la orientación teórica que prescribe el plan de estudio (sólo tienen una base cuantitativa).

Los de carácter *instruccional* están vinculados fundamentalmente a problemas didácticos, tales como la actitud adversa de los alumnos frente a lo cuantitativo, las estrategias de enseñanza empleadas (*la mayoría de lo que se enseña está descontextualizado*), las temáticas carentes de sentido (*Los alumnos no les ven una utilidad mediata, ni inmediata*), la naturaleza compleja de los contenidos (*enseñarles a los chicos análisis de la varianza, con doble o simple criterio de clasificación. Me parece de locos, porque es muy difícil. Ellos se enmarañan en los numeritos*).

La magnitud que entrañan estos problemas es ilustrado por un docente de *Ciencias de la Educación* quien afirma: *esta es la única materia, en donde uno aprende conocimiento, y no sabe por qué; y sabe, que no sabe por qué; por ejemplo, si un alumno pregunta: por qué en la definición de Z la varianza es 1, por qué es la curva. Entonces el profesor le contesta “querés que te dé la fórmula de la distribución normal”; y qué contesta el alumno, “no gracias”. Además si contesta que sí, tampoco tendría sentido, porque la fórmula de la distribución normal no les sirve. Salvo saber, qué es la distribución normal, en qué consiste. Entonces se enseña hasta un límite, y el alumno lo acepta (E.DR.2).*

En esta experiencia, la totalidad de soluciones que aportan los docentes formadores son de carácter instruccional. Así, para resolver el problema de la secuencia, se incluye el estudio de los conceptos relacionados con el proceso de investigación (*empiezo dando lo que es un proceso de investigación, porque o si no, no saben dónde está inserta la estadística*); para dar respuesta a la ausencia de las orientaciones teóricas, se incorpora una unidad destinada al estudio de los aspectos epistemológicos. Y finalmente, para abordar las dificultades didácticas, proponen un conjunto de criterios acerca de qué y cómo abordar estos contenidos. Desde esta perspectiva, sugieren enseñar el sentido, la utilidad de la estadística, las formas de aplicación y los modos de interpretación de las diversas técnicas.

Ahora bien, si se compara la naturaleza de los problemas y los tipos de soluciones que se aportan, se puede apreciar que las propuestas instruccionales son acotadas en el tiempo, destinadas a una experiencia educativa concreta y limitadas a un grupo determinado. En consecuencia, difícilmente puedan resolver los problemas de carácter regulativo, que son estructurales, perdurables en el tiempo y afectan a diversas experiencias y sujetos. En suma, se puede decir que las alternativas propuestas por los formadores resuelven coyunturalmente los problemas pero, indudablemente exige un cambio de plan de estudio para solucionarlo estructuralmente. Adaptando aquella vieja metáfora cristiana se puede sostener que es más difícil resolver los problemas regulativos con soluciones instruccionales, que hacer pasar un camello por el ojo de una aguja.

En esta evaluación de programas, las *estrategias de enseñanza* hacen referencia a las acciones que realizan los docentes con el fin de favorecer los procesos de apropiación y construcción de los conocimientos por parte de los estudiantes.

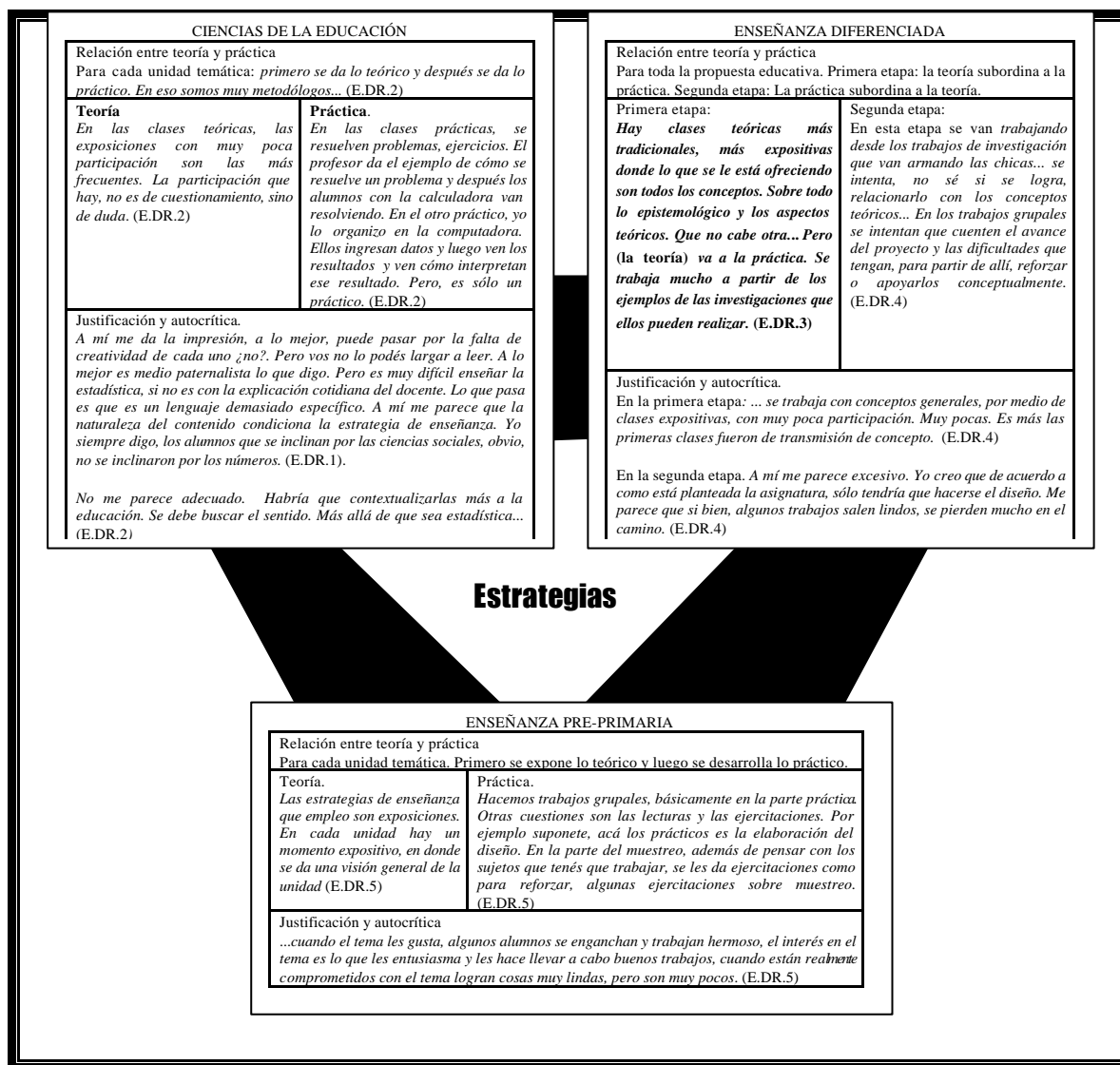


Gráfico 8.29.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre las estrategias de enseñanza empleadas en el desarrollo de la propuesta formativa.

Los docentes de las tres carreras estudiadas estructuran sus estrategias de enseñanza de acuerdo a la *concepción de la relación entre teoría y práctica* que sostienen. En tal sentido se puede observar que:

Los profesores de *Ciencias de la Educación y Enseñanza Pre-primaria*, en cada unidad temática, definen espacios educativos diferenciales de teoría y de práctica y, en función de los mismos desarrollan los distintos tipos de estrategias de enseñanza.

En las *clases teóricas*, emplean la lección magistral en virtud de la cual desarrollan los aspectos conceptuales más relevantes. En las *clases prácticas*, los docentes de *Ciencias de la Educación* proponen la resolución de ejercicios estadísticos y, excepcionalmente trabajan con ordenadores personales (computadoras). Su par de *Enseñanza Pre-primaria* en cambio, utiliza diversas metodologías. Para estudiar las *distintas perspectivas teóricas analizan tres tipos de informes, uno tradicional, uno etnográfico y una investigación-acción* (E.DR.5). Para elaborar el

diseño, realizan trabajos grupales por medio de los cuales se *formula el problema, el marco teórico, los objetivos o hipótesis, se construyen instrumentos, etc.* (E.DR5) y, en menor medida, se realizan *ejercitaciones*, como por ejemplo al tratar el tema de la selección de los sujetos.

Las profesoras de *Enseñanza Diferenciada* desde una concepción de teoría y práctica diferente, se proponen planificar y desarrollar una Investigación Educativa. Para ello, dividen la propuesta formativa en *dos grandes momentos*. En el primero, *la práctica se subordina a la teoría*. En este período, los docentes desarrollan clases expositivas por medio de los cuales ofrecen los conceptos teóricos más relevantes tratando de relacionarlos o ejemplificarlos con las investigaciones que realizarán sus alumnos, eventualmente se complementa *con lectura de documentos y grupo de discusión* (E.DR.3). En el segundo, *la teoría se subordina a la práctica*. Durante esta instancia y en función de las dificultades que cada uno de los grupos va teniendo, los docentes aportan un conjunto de conceptualizaciones que resuelven los problemas o al menos enriquecen el trabajo de los estudiantes. Para concretar la investigación, los alumnos *pueden consultar a los expertos, a la bibliografía específica, a los recursos informáticos, y, además, cuentan con la supervisión de los docentes* (E.DR.3).

Los docentes aportan diversos tipos de argumentos cuando realizan una mirada *crítica acerca de las estrategias de enseñanza* que emplean frecuentemente. Por ejemplo, la profesora de *Ciencias de la Educación* refiriéndose al empleo casi exclusivo de las clases expositivas para desarrollar los contenidos vinculados a la estadística, se pregunta en forma retórica, si el mismo es producto de su falta de creatividad (en dicho caso la responsabilidad estaría en sus manos), o si la naturaleza compleja de los contenidos no admite otro tipo de estrategia (la responsabilidad no sería suya). Las formadoras de *Enseñanza Diferenciada* son más directas y señalan que las clases expositivas provocan poca participación y, además, reconocen que diseñar y desarrollar un trabajo de investigación en un cuatrimestre es excesivo para sus posibilidades y las de su grupo de trabajo. Finalmente la profesora de *Enseñanza Pre-primaria*, valora la metodología usada en función de los efectos que producen en sus estudiantes. Teniendo en cuenta este criterio concluye que son pocos los alumnos que pueden vincularse con la propuesta; excepcionalmente algunos docentes en formación realizan buenos trabajos porque logran elegir un tema que les gusta.

Bajo la categoría de *evaluación*, se incluyen aquellas respuestas relacionadas con los diversos sistemas empleados por los docentes para obtener informaciones acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, a partir de allí, realizar juicios y tomar decisiones.

Como se aprecia en el gráfico siguiente, los *sistemas de evaluación* adoptados tienen algún grado de relación con las *estrategias de evaluación* empleadas. De tal manera que:

En *Ciencias de la Educación* se adopta el sistema de “regularización con examen final”. Durante el cursado, los alumnos deben asistir a los trabajos prácticos, aprobar los parciales y, en la evaluación final, tienen que dar cuenta de los aspectos teóricos aprendidos.

En *Enseñanza Diferenciada* se adopta el sistema de “promoción continua sin evaluación final”. En este marco, se examinan periódicamente los informes de investigaciones, se promueven constantemente auto-evaluaciones y evaluaciones de la experiencia educativa teniendo en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos. Para la aprobación de esta asignatura se requiere la

elaboración de un informe de investigación y la defensa del trabajo que se realiza en el coloquio final.

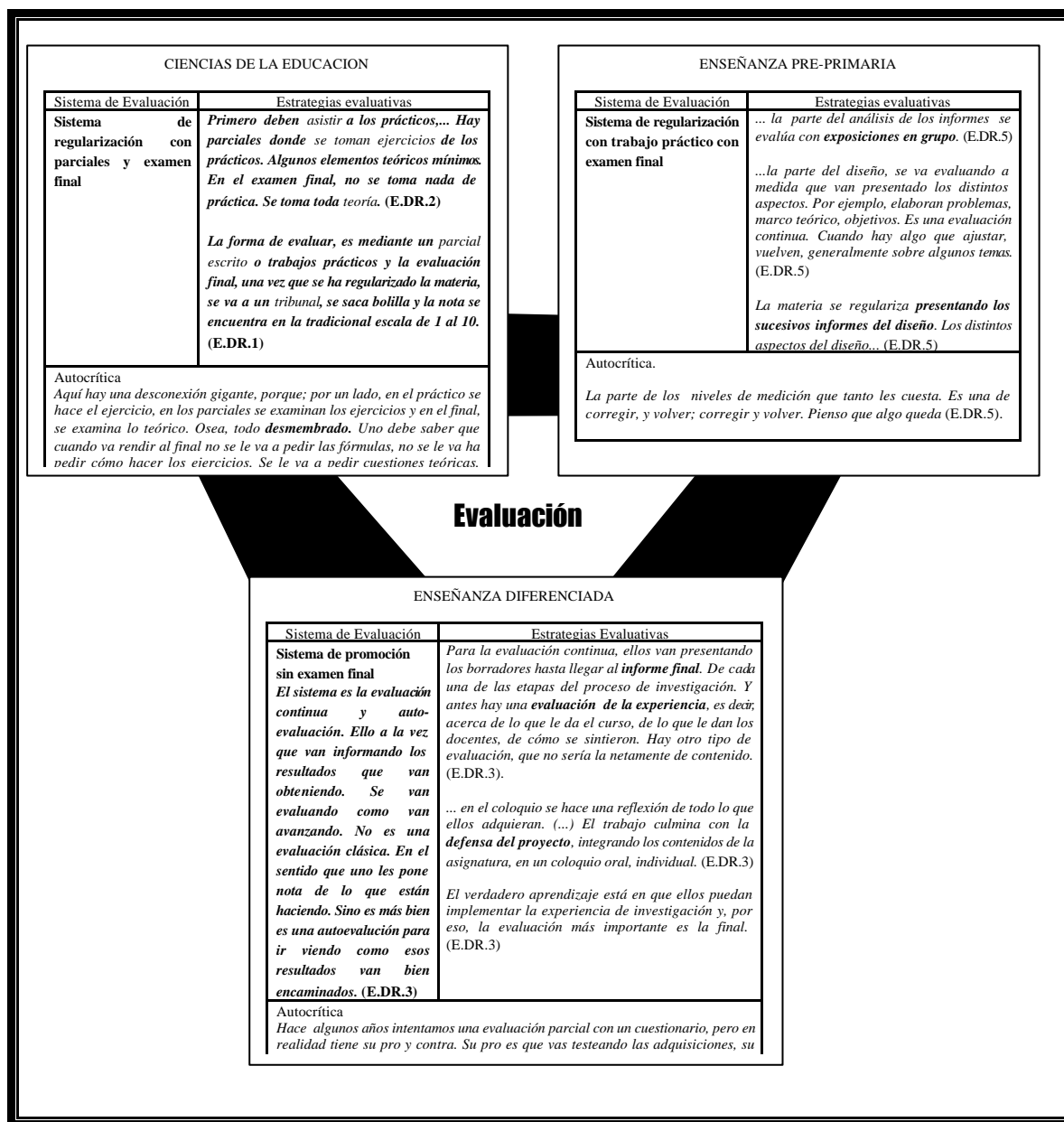


Gráfico 8.30.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre la evaluación empleada en el desarrollo de la propuesta formativa.

En *Enseñanza Pre-primaria* se adopta la misma modalidad que en *Ciencias de la Educación* pero, a diferencia de la misma, se emplean otras estrategias evaluativas; por ejemplo, el estudio de las diversas perspectivas teóricas acerca de la investigación, se valora en forma grupal; la elaboración del diseño se hace mediante la presentación de un informe escrito y; al final, se apela a la clásica evaluación oral-individual.

Al realizar una mirada crítica de la instrumentación de los sistemas de evaluación empleados, los responsables del dictado de la/s asignatura/s metodológica/s, apelan a tres aspectos absolutamente distintos. Los formadores de *Ciencias de la Educación* admiten que su forma de

biblioteca de la Universidad y, otra bibliografía específica, discriminada por tema y conformada por documentos de información elaborados por los docentes del área.

Estos profesores emplean los *recursos informáticos* para concretar objetivos puntuales y acotados; como por ejemplo, identificar cuáles son y cómo funcionan los paquetes estadísticos en *Ciencias de la Educación* y, eventualmente, utilizan Internet para elaborar el marco teórico de un trabajo de investigación en *Enseñanza Diferenciada*. Se advierte que no hay un empleo sistemático de esta herramienta de tanta importancia para la Investigación Educativa.

Analizando las *críticas* con relación a los recursos didácticos que emplean, aprecia que:

Los formadores de *Ciencias de la Educación* consideran que la bibliografía general sugerida en el programa está actualizada, pero es incomprensible para sus alumnos (la bibliografía formal) porque contiene *un sistema de simbologías diferentes a las utilizados en el curso* (E.DR.1) y además, son *muy complejos*, puesto que *están planteados para matemáticos* (E.DR.2). En cambio, las fichas o documentos de cátedra son accesibles (*están bien hechos y normalizan el lenguaje*), pero algunos de estos textos son obsoletos. Asimismo, los recursos informáticos son insuficientes para apoyar una formación integral.

Las docentes de *Enseñanza Diferenciada*, por su parte, emplean pocas publicaciones o informes de investigaciones relacionadas con la educación especial y, además, no utilizan los textos clásicos de la Metodología de la Investigación (*es una falencia, la lectura directa de los autores*), sino que apelan a otros autores que los interpretan.

8.7.5. Opiniones acerca de los resultados obtenidos

En torno a los **resultados**, se analizan las opiniones sobre los efectos subjetivos que genera la propuesta formativa y los tipos de competencias adquiridas.

8.7.5.1. Opiniones acerca de los efectos subjetivos de los programas

En esta categoría, se incluyen aquellas respuestas vinculadas a las opiniones con relación al impacto que genera la experiencia sobre el deseo por profundizar en este área de estudio y, las posibles aplicaciones de los conocimientos aprendidos a nuevas situaciones que pueden surgir en el futuro.

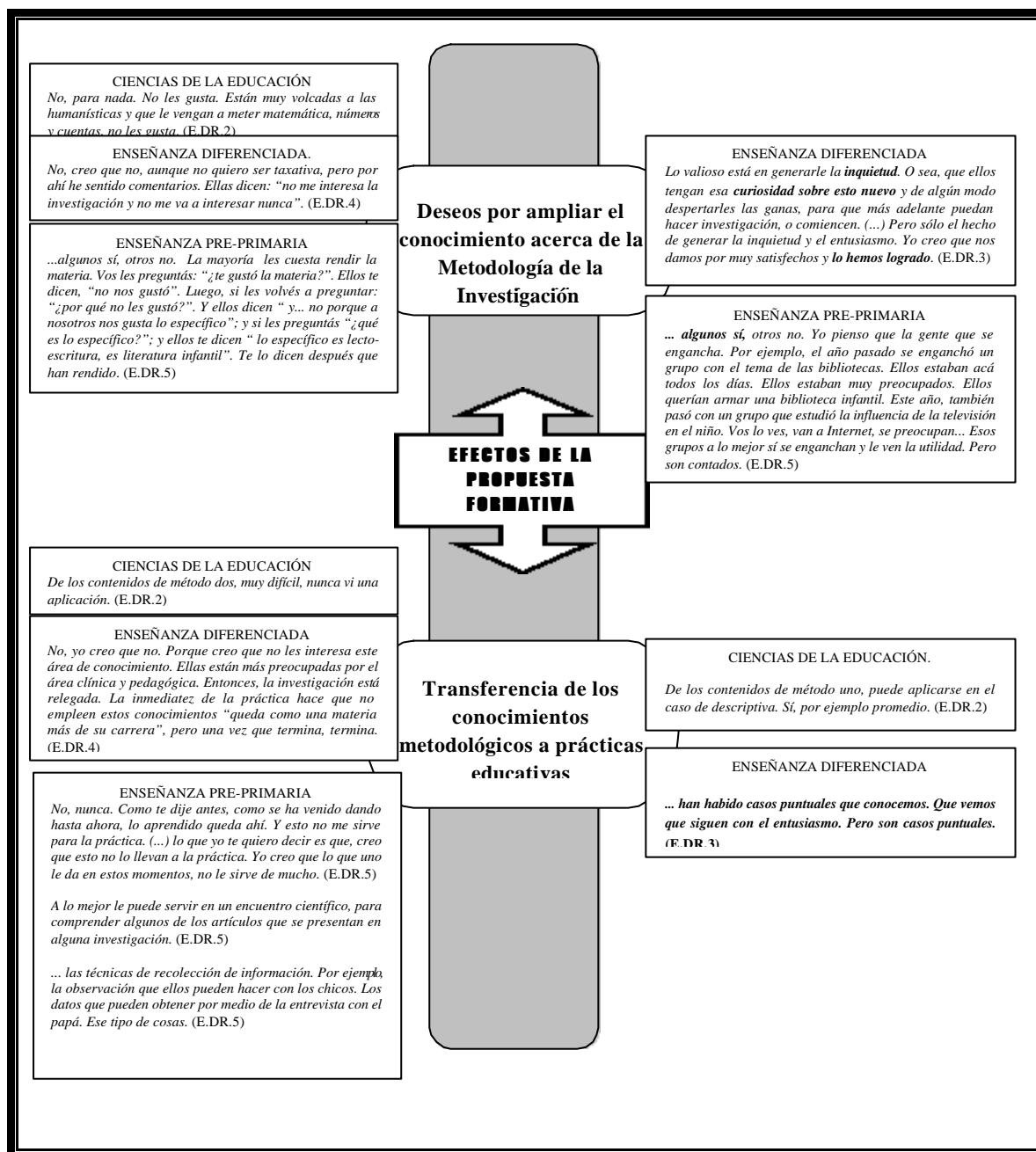


Gráfico 8.31.:Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre los efectos de la propuesta formativa.

El gráfico proporciona un conjunto de informaciones interesantes:

En cuanto a las consideraciones realizadas en torno a los *efectos* que producen las experiencias educativas sobre la *necesidad de ampliar los conocimientos* de este campo de estudio, los formadores aportan tres tipos de respuestas diferentes; ellas son:

Los de *Ciencias de la Educación* consideran que no han logrado estimular el deseo por conocer un poco más, porque sus alumnos mantienen una actitud adversa hacia los aspectos cuantitativos de la Metodología de la Investigación.

Las responsables de *Enseñanza Diferenciada* discrepan entre sí. Una docente considera que la propuesta formativa no logra provocar el deseo en sus alumnos, porque la Metodología de la Investigación no constituye un área de interés; la otra en cambio, supone que la experiencia educativa genera inquietud, entusiasmo y curiosidad para conocer y realizar investigaciones.

La profesora de *Enseñanza Pre-primaria* es menos contundente en sus apreciaciones. La misma entiende que la propuesta formativa provoca distintos tipos de efectos. A la mayoría de los alumnos no les despierta su deseo por saber un poco más, porque consideran que la asignatura no les proporciona los conocimientos específicos para trabajar en el Nivel Inicial; en cambio, un pequeño número de alumnos logran comprender la utilidad que les aporta y siguen profundizando en su estudio.

En lo referido a las opiniones acerca de las *posibilidades de transferir* los conocimientos abordados en esta/s asignatura/s, los formadores aportan tres tipos de evaluaciones diferentes.

Los docentes de *Ciencias de la Educación* consideran que los *contenidos* de Metodología de la Investigación I (estadística descriptiva) son más transferibles a la práctica docente que los de la Metodología de la Investigación II (estadística inferencial).

Las formadoras de *Enseñanza Diferenciada* suponen que la falta de interés en este área, la inmediatez de la práctica, etc., obstaculizan la aplicación de los conocimientos aprendidos al trabajo cotidiano. Las investigaciones desarrolladas por docentes son excepcionales, las mismas se producen sólo cuando un profesor gracias a su iniciativa personal decide realizar un proyecto de esta naturaleza.

La profesora de *Pre-primaria* cree que sus alumnos no realizan investigaciones sobre su práctica educativa y los conocimientos aprendidos en esta área, eventualmente, les sirven para apropiarse de las producciones científicas (lectura de artículos, asistencia a congresos) o utilizar las técnicas de recolección de información (observación, entrevista, etc.), como un recurso para enriquecer su trabajo cotidiano.

8.7.4.1. Opiniones acerca de las competencias investigativas adquiridas

En este punto, se incluyen las consideraciones en torno a aquellas capacidades construidas o reconstruidas durante la formación inicial que permiten identificar y solucionar problemas relacionados con la construcción sistemática de los conocimientos.

Los docentes formadores aluden a *competencias investigativas* de distintos niveles de abstracción; por un lado, las de carácter *específico*, es decir, aquellas capacidades para resolver situaciones problemáticas particulares vinculadas a la realización de una investigación. Las mismas pueden ser de naturaleza teórica, como es identificar los diversos modelos, o de naturaleza instrumental, como es elaborar una técnica de recolección de datos o comunicar lo investigado. Por el otro lado, las de carácter *genérico*, o sea, aquellas capacidades que engloban en sí mismas las diversas competencias específicas. Por ejemplo, ejecutar una investigación (competencia genérica) requiere recoger y sistematizar datos (competencias específicas).

En torno a las *competencias investigativas específicas*, los docentes de las tres carreras consideran que sus alumnos, con mayor o menor dificultad *pueden identificar los diversos*

modelos teóricos que se producen en el campo de la Investigación Educativa y, con el asesoramiento de un especialista en el área, *pueden elaborar diversos instrumentos de recolección de información y sistematizar los datos* que recogen. Pero suponen que *no están calificados, ni para elaborar un informe ni para comunicar la investigación realizada*, debido a que no tienen una sólida formación, a lo sumo conocen algunos aspectos superficiales sobre dichos temas.

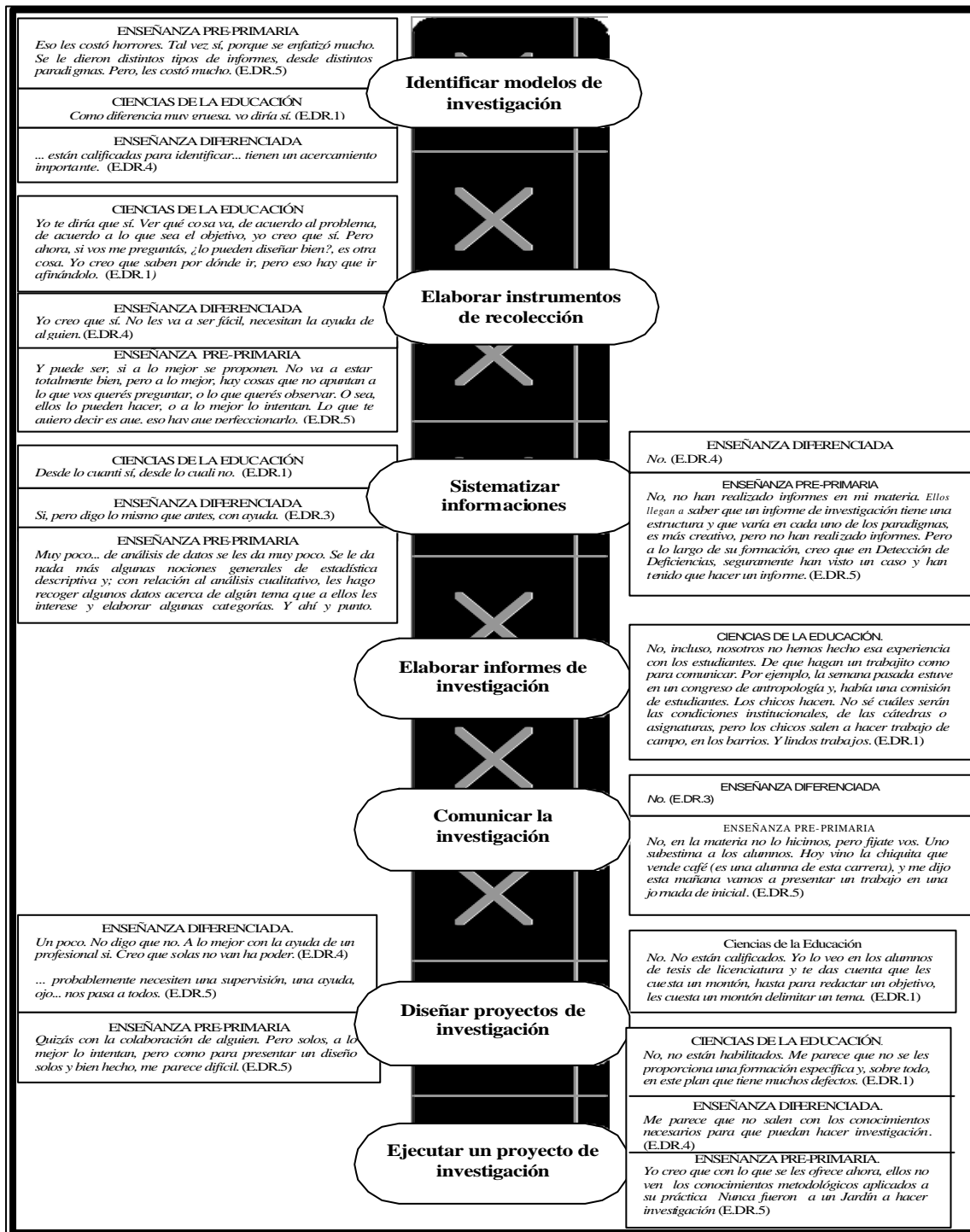


Gráfico 8.32.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre las competencias adquiridas como resultado de la propuesta formativa.