

En cuanto a las *competencias investigativas genéricas*; por un lado, los docentes de *Enseñanza Diferenciada y Pre-primaria* entienden con mucho recaudo que, con la supervisión o la colaboración de un especialista en este área, sus alumnos podrían efectuar algunos acercamientos a un *diseño de investigación*. En cambio, sus pares de *Ciencias de la Educación*, consideran que sus estudiantes no fueron preparados para realizar esta tarea y los déficits puestos de manifiesto en la elaboración de tesis de licenciatura, constituye la prueba más elocuente. Por el otro lado, los formadores de las tres carreras consideran que sus alumnos no están calificados para *ejecutar proyectos de investigación*, porque *no se les ofrece una formación específica*, ni las experiencias para realizar un trabajo de esta naturaleza.

### 8.7.5. Propuestas

En este apartado se recogen las propuestas que realizan los docentes formadores, las mismas se ordenan en función de las carreras a las que pertenecen.

#### 8.7.5.1. Propuestas para Ciencias de la Educación

##### Propuestas para el plan de estudio

- 1) *Mantener el crédito horario (240 hs.)* indicado en el plan 17/78. Dicho crédito debe distribuirse en una asignatura anual o, a lo sumo, en dos asignaturas cuatrimestrales. El o los espacio/s debe/n proporcionar un acercamiento global e introductorio a las problemáticas que aborda la Metodología de la Investigación y, asimismo, tiene que ayudar a entender el sentido que implica producir sistemáticamente conocimientos relacionados con la realidad educativa.
- 2) Construir un plan de estudio bien articulado que *no requiera un sistema de correlatividades formales*. En este marco, *los contenidos deben estar bien diagramados, los mismos deben evolucionar de forma espiralada, de tal modo que un alumno no deba aprobar una materia superior, sin que antes haya aprendido los contenidos previos que realmente necesitan* (E.DR.2).
- 3) Crear un espacio curricular denominado *proyecto o eje integrador* conformado por docentes de diversas disciplinas y coordinado por los profesores de Metodología de la Investigación. En este marco se deben iniciar a los estudiantes en la realización de fuertes y amplias líneas de investigación, establecer relaciones entre los alumnos y los integrantes de los proyectos de investigación desarrollados en la Universidad y, promover el conocimiento de los condicionantes académicos y burocráticos que supone el desarrollo de un proyecto de investigación en el marco de una institución.
- 4) Crear un plan de estudio que permita *establecer relaciones sustantivas entre la Metodología de la Investigación con la Epistemología*, puesto que ésta les proporcionaría una formación general acerca de *las distintas maneras de conocer y recortar un objeto de estudio* (E.DR.1); con la *Psicología General*, debido a que en dicha asignatura se aborda el estudio de los diseños experimentales; con la *Historia de la Educación*, porque en la misma se pueden emplear las investigaciones socio-bibliométricas.

Tal como lo destaca un docente de esta carrera, en cada área de conocimiento se pueden incluir las distintas concepciones metodológicas de investigación, distintos abordajes. Además, que cada docente ha tenido su propia práctica investigativa en un proyecto, eso enriquecería la práctica docente. El tema es buscar las conexiones (E.DR.2).

### **Sugerencias para la propuesta formativa**

- 1) En cuanto a los *objetivos*, se plantea la necesidad de lograr una formación que proporcione una visión general y no dogmática de las diversas perspectivas que nutren a la Metodología de la Investigación y, brindar las herramientas conceptuales e instrumentales para que los futuros docentes puedan analizar y resolver los problemas de la práctica cotidiana mediante la realización de una investigación.
- 2) En lo que respecta a los *contenidos*, se recomienda el estudio: de cuestiones filosóficas-epistemológicas, tales como paradigmas y modelos de investigación, filosofía de la ciencia, ética y compromiso del investigador; de aspectos metodológicos relativos al proceso de investigación y; algunos temas vinculados a las operaciones elementales, los criterios, las interpretaciones y el manejo de los paquetes estadísticos.
- 3) *En lo relativo a las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, se proponen las siguientes recomendaciones:*
  - a) Contextualizar la estadística con ejemplos que tengan que ver con el ámbito educativo (E.DR.2).
  - b) Realizar trabajos de investigación en virtud de los cuales los alumnos puedan definir un problema, hacer un marco teórico y sistematizar los datos. (...). Al terminar, deben salir con algún resultado, deben cerrar, al menos una parte de la experiencia (E.DR.2).
  - c) Generar espacios educativos donde los alumnos puedan emplear sistemáticamente los recursos informáticos; en este sentido, se propone enseñar todo lo concerniente al manejo de los paquetes estadísticos.
- 4) En lo relativo a los aspectos *organizativos*, se aconseja convertir al área de investigación en un espacio de *asesoramiento*, en virtud del cual, los docentes de Metodología de la Investigación tendrían que promover nuevos trabajos de investigación y; orientar los trabajos de los alumnos ya existentes (generados por propia iniciativa o como parte de la formación de los otros espacios curriculares). El docente debería proporcionar algunas informaciones acerca de las opciones metodológicas, en función de la naturaleza de los problemas de investigación. En este marco, el *metodólogo no diría lo que hay que hacer, sino que en función del problema real, habría que ver si está bien definido, cuáles son los elementos que intervienen en este problema, cómo se puede abordar, cómo lo quieren abordar, qué les gustaría saber, cómo llegarían. Los asesores les deberían ir brindando materiales* (E.DR.2).

#### 8.7.5.2. Propuestas para Enseñanza Diferenciada

### **Propuestas para el plan de estudio**

- 1) *Incrementar el tiempo* asignado a la formación, aumentando el crédito horario (al menos 90 horas) o sumando una asignatura más a la ya existente.
- 2) *Promover un trabajo interdisciplinario* entre la Metodología de la Investigación y Logopedia, Didáctica y Detección de los Problemas de Aprendizajes.
- 3) *Ubicar estas asignaturas en segundo año y continuarlas en tercer año, porque están muy pegadas a la inserción en el ámbito laboral de las alumnas* (E.DR.3).

### **Sugerencias para la propuesta formativa**

- 1) En lo relativo a los objetivos, se marca la necesidad de formar docentes que puedan conocer y aprender la Metodología de la Investigación, para luego usarla como un instrumento para el desarrollo de su práctica (E.DR.4).
- 2) **En cuanto a los contenidos, se recomienda el estudio: de cuestiones epistemológicas, tales como los paradigmas de interpretación y los modelos de Investigación Educativa; de aspectos metodológicas vinculados al diseño y ejecución de un proyecto de investigación. y; de temas referidos a la investigación de la Educación Especial.**
- 3) Con referencia a las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación se recomienda:
  - a) *Continuar con el diseño y ejecución de un trabajo de investigación*, porque en el mismo se ponen en juego los conceptos teóricos aprendidos.
  - b) *Generar espacios educativos donde los alumnos e investigadores interactúen entre sí*. Esta experiencia permitirá hacer conocer los trabajos de investigación que se están haciendo en la Universidad.
  - c) *Buscar un nuevo espacio físico* que favorezca la realización de un taller de investigación. El mismo debe contar con afiches, pizarras, computadoras, paquetes estadísticos, Internet, etc.
  - d) *Continuar con las evaluaciones permanentes* durante el proceso formativo.
  - e) *Revisar los logros obtenidos en términos de aprendizajes reales y analizar las dificultades producidas durante el desarrollo del curso* (E.DR.4).

#### 8.7.5.3. Propuestas para Enseñanza Pre-primaria

##### **Propuesta para el plan de estudio**

- 1) *Incrementar la cantidad de tiempo*. Incluir dos asignaturas cuatrimestrales; en la primera, se deben estudiar cuestiones generales y teóricas y; en la segunda, se tiene que desarrollar una experiencia de investigación.
- 2) *Ubicar esta asignatura al final de la carrera*, porque los alumnos ya cuentan con un *bagaje de conocimientos previos* (E.DR.3) que facilita su estudio.
- 3) Promover la *relación interdisciplinaria* entre la Metodología de la Investigación con la Psicología Evolutiva, la Teoría del Aprendizaje, la Didáctica y la Epistemología.

### Sugerencias para la propuesta formativa

- 1) En lo referido a los *objetivos*, se propone que los programas de formación estén destinados a brindar los fundamentos teóricos para que puedan identificar los distintos modos de estudiar los fenómenos educativos y, los elementos para que se emplee la Investigación Educativa como medio para reflexionar, analizar y mejorar la práctica docente.
- 2) Con referencia a los *contenidos*, se aconseja estudiar los paradigmas de interpretación y los modos de operar en el campo de la Investigación Educativa (el positivista, el crítico y el interpretativo), enfatizando los abordajes cualitativos y etnográficos, el proceso de investigación, los tipos de instrumentos de recolección de datos y, la Investigación Educativa y el Nivel Inicial.
- 3) En lo relativo a las *estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación*, se propone:
  - a) Realizar *registros* de situaciones educativas que se producen en el Nivel Inicial (trabajo de campo).
  - b) Realizar *trabajos en forma grupal*.

### 8.7.6. Conclusiones del Apartado

Haciendo una recapitulación de lo expuesto hasta aquí, se puede advertir que los **docentes en formación** consideran que:

- a) Una buena *formación* en el campo de la *Investigación Educativa* les permitiría: producir conocimientos con relación al ámbito donde están desarrollando su práctica, adquirir y mantener una actitud crítica frente a sus acciones pedagógicas y las políticas educativas generadas por el Estado y, proponer líneas de acción acordes a su realidad. Sin embargo, advierten que los *docentes* no poseen los saberes necesarios para desarrollar un trabajo de esta naturaleza. Las *escuelas* no tienen una cultura, ni un clima, ni una estructura organizativa que promueva y mantenga esta nueva función. Asimismo, el *Estado* no les aporta los recursos económicos para promover una tarea destinada a la indagación sistemática de la realidad escolar.
- b) Los componentes que estructuran los *planes de estudio* han merecido distintas valoraciones. Así, las 240 horas fijadas en *Ciencias de la Educación*, son razonables para lograr una buena formación metodológica pero, están mal aprovechadas. Contrariamente, las 60 y 90 horas asignadas a *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria* respectivamente, son insuficientes para estudiar profundamente la bibliografía y diseñar o desarrollar una práctica investigativa. La ubicación de la asignatura (3er año) en *Enseñanza Pre-primaria* es adecuada, porque los alumnos aprovechan los saberes aprendidos en los otros campos disciplinares; en cambio, en *Ciencias de la Educación* y *Enseñanza Diferenciada* están mal situadas. 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. En el segundo caso, porque se dicta al final, conjuntamente con la Residencia Docente y ésta les exige

mayor esfuerzo y dedicación.

- c) El *desarrollo de las propuestas formativas*; plantea por un lado, algunas coincidencias vinculadas a las intenciones pedagógicas, ya que todas las experiencias intentan aportar un conjunto de conocimientos que permitan a los futuros docentes contar con los saberes básicos de este área de estudio. Pero por el otro lado, presenta importantes diferencias vinculadas tanto a los tipos de conocimientos que abordan (en *Ciencias de la Educación* se estudian los aspectos cuantitativos y las otras dos carreras focalizan la formación en el proceso investigativo) como a la concepción de teoría y práctica que subyace en las estrategias de enseñanza y en el sistema de evaluación adoptado (en *Ciencias de la Educación* y *Pre-primaria* se determinan espacios diferenciales de teoría y práctica; en cambio, en *Enseñanza Diferenciada*, estos aspectos están integrados).
- d) Los *efectos* generados por la propuesta formativa han sido diferentes. Los de *Ciencias de la Educación* creen que no logran estimular el deseo de ampliar el conocimiento sobre esta disciplina, debido a la actitud adversa de los alumnos en torno a los aspectos cuantitativos y la escasa utilidad práctica que tienen algunos temas aprendidos. En cambio, los de *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria* consideran que las experiencias educativas producen impresiones diferenciales, a algunos les incrementa el deseo por conocer y a otros en cambio no les provoca nada.
- e) La *propuesta formativa* de las tres carreras ha permitido la adquisición de ciertas *competencias investigativas*, porque los alumnos con mayor o menor dificultad pueden identificar diversos modelos teóricos y; con el asesoramiento de un especialista en el área, pueden elaborar diversos instrumentos de recolección de información y sistematizar los datos que recogen y, en los casos particulares de *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria* pueden diseñar proyectos de investigación. Por el contrario, no los ha calificado para elaborar informes científicos, para comunicar investigaciones o, para ejecutar proyectos de investigación; debido a que no se les ofrece una formación específica, ni las oportunidades para efectuar un trabajo de esta naturaleza. , a lo sumo conocen algunos aspectos superficiales sobre dichos temas.

La perspectiva de los docentes formadores recuperadas en este apartado, constituye un aporte valioso en la medida que refleja las apreciaciones y los juicios que tienen estos docentes acerca de su propia práctica. Los aportes que realizan constituyen la piedra angular de todo cambio, porque las transformaciones más efectivas se producen cuando surgen desde las propias motivaciones de los sujetos que están involucrados en el proceso formativo.

## **8.8. Análisis comparativo de las valoraciones de los programas de formación**

En este apartado se contrasta el análisis entre los diversos documentos curriculares estudiados y las valoraciones aportadas por los sujetos en torno al diseño, el desarrollo y el resultado de los programas de formación de las tres carreras estudiadas. Para tal efecto y sabiendo que se reiteran algunas informaciones; en primer lugar, se describen las características de los documentos y sujetos con los cuales se ha trabajado; en segundo término, se comparan las valoraciones sobre

los fundamentos teóricos; en tercer lugar, se analizan las evaluaciones en torno a los diseños; en cuarto término, se examinan los juicios sobre el desarrollo de las propuestas y; en quinto lugar, se revisan las opiniones acerca de los resultados de la acción formativa. Por último se establecen algunas conclusiones de lo desarrollado en este punto.

### 8.8.1. Características globales de los documentos y sujetos estudiados

Con el fin de analizar estructuralmente los documentos curriculares, se seleccionan; por un lado, tres planes de estudio, el de *Ciencias de la Educación* aprobado en 1978, el de *Enseñanza Diferenciada* aprobado en 1980 y el de *Enseñanza Pre-primaria* aprobado en 1988; y por el otro lado, cuatro programas de estudio, los de *Metodología de la Investigación I y II* del profesorado de *Ciencias de la Educación* aprobados en 1995 y 1999 respectivamente, el de *Iniciación a la Metodología de la Investigación* perteneciente al profesorado de *Enseñanza Diferenciada* aprobado en 1999 y el de *Investigación Educativa* del profesorado de *Enseñanza Pre-primaria* aprobado en 1999.

| Carreras<br>Categoría    |       | P.C.E.               |                         | P.E.D.               |                         | P.E.P.               |                         | Total                |                         |
|--------------------------|-------|----------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|
| Documentos<br>estudiados |       | Planes de<br>estudio | Programas<br>de estudio | Planes de<br>estudio | Programas<br>de estudio | Planes de<br>estudio | Programas<br>de estudio | Planes de<br>estudio | Programas<br>de estudio |
| Sujetos estudiados       |       | Cuestionari<br>os    | Entrevistas             | Cuestionari<br>os    | Entrevistas             | Cuestionari<br>os    | Entrevistas             | Cuestionari<br>os    | Entrevistas             |
| Docentes en<br>Formación | Varón | 1                    | 1                       | ---                  | ---                     | 1                    | 1                       | 2                    | 2                       |
|                          | Mujer | 12                   | 2                       | 11                   | 3                       | 18                   | 2                       | 41                   | 7                       |
|                          | Total | 13                   | 3                       | 11                   | 3                       | 19                   | 3                       | 43                   | 9                       |
|                          | Varón | 1                    | 1                       | ---                  | ---                     | ---                  | ---                     | 1                    | 1                       |
|                          | Mujer | 8                    | 2                       | 10                   | 3                       | 9                    | 3                       | 27                   | 8                       |
|                          | Total | 9                    | 3                       | 10                   | 3                       | 9                    | 3                       | 28                   | 9                       |
|                          | Varón | ---                  | 1                       | ---                  | ---                     | ---                  | ---                     | ---                  | 1                       |
|                          | Mujer | ---                  | 1                       | ---                  | 2                       | ---                  | 1                       | ---                  | 4                       |
|                          | Total | ---                  | 2                       | ---                  | 2                       | ---                  | 1                       | ---                  | 5                       |

Tabla 8.52.: Distribución de frecuencias de los documentos y de los sujetos seleccionados en la evaluación efectuada en la FCH-UNSL.

Con el propósito de analizar las voces de los sujetos seleccionados, se aplicaron un total de 71 cuestionarios a 43 docentes en formación (13 de *Ciencias de la Educación*, 11 de *Enseñanza Diferenciada* y los restantes de *Enseñanza Pre-primaria*) y, a 28 docentes en ejercicio (9 de *Ciencias de la Educación*, 10 de *Enseñanza Diferenciada* y 9 de *Enseñanza Pre-primaria*). Asimismo, se realizaron 23 entrevistas a 9 docentes en formación (3 de *Ciencias de la Educación*, 3 de *Enseñanza Diferenciada* y los restantes de *Enseñanza Pre-primaria*), a 9 docentes en ejercicio (3 de *Ciencias de la Educación*, 3 de *Enseñanza Diferenciada* y 3 de *Enseñanza Pre-primaria*) y, a 5 docentes formadores pertenecientes a las tres carreras estudiadas.

### 8.8.2. Consideraciones acerca de los fundamentos de los programas de formación

Los apartados 8.4.2. y 8.5.2 respecto a los fundamentos de los programas de formación, son los referentes básicos sobre los cuales se asienta el análisis comparativo de las valoraciones que se hace a continuación.

| Categorías                   |                     | Carreras              |       |       | Docentes en Ejercicio |      |      | Docentes Formadores  |  |
|------------------------------|---------------------|-----------------------|-------|-------|-----------------------|------|------|--|--|
|                              |                     | Docentes en Formación |       |       | PCE                   | PED  | PEP  |  |  |
|                              |                     | PCE                   | PED   | PEP   | PCE                   | PED  | PEP  |  |  |
| Utilidad de la investigación | No aporta Nada      | 11.62                 | 11.55 | 11.50 | 1.75                  | 1.00 | 1.00 | -Producir conocimientos acerca de su práctica.<br>-Transformar o modificar la realidad escolar.<br>-Adquirir y mantener una actitud de alerta, de crítica, de interrogación.<br>-Adquirir una actitud crítica ante las políticas educativas definidas y perfiladas por el gobierno nacional. |  |
|                              | Reflexión           | 44.62                 | 44.18 | 44.37 | 4.63                  | 5.00 | 4.38 |  |  |
|                              | Estudio Sistemático | 44.23                 | 44.45 | 44.16 | 4.56                  | 4.57 | 4.60 |  |  |
| Condiciones de posibilidad   | Normativas          | Es un Derecho         | 44.46 | 44.91 | 44.16                 | 4.75 | 5.00 | 4.67   | El <i>Estado</i> exige investigar pero, no les aporta los recursos económicos y financieros para promover una tarea destinada a la indagación sistemática de la realidad escolar.<br><br>Los <i>docentes</i> no poseen los conocimientos ni los saberes necesarios para desarrollar un trabajo de esta naturaleza y, además, no le hallan sentido a esta labor.<br><br>Las <i>escuelas</i> no tienen una cultura ni un clima (hay competencia e individualismo), ni una estructura organizativa (el docente está recargado de trabajo, no está contenido por la institución, etc.) que promueva y mantenga esta nueva función. |
|                              |                     | Es una Obligación     | 33.31 | 22.26 | 33.11                 | 3.71 | 2.63 | 2.40   |  |
|                              |                     | No es su función      | 22.00 | 11.45 | 11.74                 | 1.00 | 1.11 | 1.50   |  |
|                              | Subjetivas          | No conocen el tema    | 22.77 | 22.36 | 22.74                 | 3.43 | 3.44 | 3.67   |  |
|                              |                     | No están motivados    | 22.46 | 33.45 | 33.16                 | 3.67 | 3.63 | 3.25   |  |
|                              | Materiales          | No cuentan con tiempo | 33.62 | 33.55 | 33.26                 | 4.25 | 3.44 | 4.56   |  |
| No cuentan con recursos      |                     | 33.77                 | 33.45 | 33.21 | 3.83                  | 3.44 | 3.20 |  |  |

**Tabla 8.53.: Consideraciones realizadas en torno a la relación entre Investigación Educativa y práctica docente de los programas de formación en Metodología de la Investigación desarrollados en la FCH-UNSL**

Todos los sujetos consultados coinciden en señalar que la Metodología de la Investigación constituye un conocimiento de suma *utilidad* para los docentes, porque les permite producir conocimientos mediante la reflexión y el estudio sistemático de la realidad, les ayuda a mantener una actitud crítica ante su práctica y las políticas educativas generadas por el Estado; asimismo, les proporciona los elementos claves para transformar o mejorar la escuela. En este sentido, la Investigación Educativa se convierte en el instrumento que ayuda a revisar críticamente la realidad educativa a fin de lograr cambios sustantivos y a liberar a los profesores de un sistema de educación que niega la dignidad individual, devolviéndole algún grado de auto-estima y jerarquizando su juicio profesional (Hopkins, 1989). Ahora bien, para lograr que esto ocurra, es necesario que la Formación Docente aporte los conocimientos y destrezas que permitan llevar a cabo un proceso de indagación sistemática (Marcelo, 1999).

La *posibilidad de realizar investigaciones* por parte de los docentes, es un aspecto considerado en el Estatuto Docente aprobado en la década del '60 y profundizado en la retórica de la Reforma Educativa Argentina producida a fines de los '90. La misma es percibida por todos los sujetos estudiados como un *derecho* que puede enriquecer la práctica educativa. Sin embargo, los docentes en ejercicio como así también los formadores, consideran que no pueden ejercer dicho *derecho* porque no cuentan con las condiciones personales (sus conocimientos son insuficientes, algunos no están motivados), institucionales (no tienen tiempo, no hay una estructura organizativa y relacional que facilite un trabajo de esta naturaleza) y socio-políticas (el Estado no aporta los recursos económicos y financieros). En consecuencia, resultará difícil lograr que el maestro realice investigaciones porque necesita de una formación académica de calidad, de una disminución en su carga docente, de un apoyo económico e infraestructura que garantice un apoyo efectivo de su tarea y de la posibilidad de implantar o aplicar los resultados de su investigación (Fernández Rincón, 1993:22); pero, como lo señalan la mayoría de los docentes,

estas condiciones no están garantizadas.

Las *condiciones de posibilidad* de los profesores aparecen como un elemento de escasa significación. La Reforma Educativa Argentina ha intentado cambiar algunos aspectos vinculados esencialmente a la enseñanza de los contenidos pero, sin afectar la estructura del puesto de trabajo. Las propuestas destinadas a que los docentes investiguen su práctica, se han encontrado con profesores que sufren los avatares de la crisis socio-política y económica, la reducción progresiva de su poder adquisitivo, la desjerarquización de su trabajo, la emergencia de redes burocráticas que entorpecen su labor; deslegitimando de este modo las posibilidades que el maestro investigue. A tal punto se vivencia tal problemática, que los docentes en formación de *Ciencias de la Educación y Pre-primaria*, los docentes en ejercicio de *Ciencias de la Educación* y los formadores consideran que el *derecho* a investigar se está convirtiendo en una *obligación*, gracias a que el Estado impone una nueva función intensificando el trabajo cotidiano, premiando simbólicamente la práctica tanto voluntaria como excepcional y, desnaturalizando y burocratizando el trabajo investigativo.

Desde el punto de vista de la Formación Docente en Metodología de la Investigación, sería recomendable incluir en los contenidos que se abordan en el proceso formativo, no sólo los fundamentos conceptuales y operativos de la Metodología de Investigación, sino también las condiciones en el cual se va a desarrollar el trabajo docente, para que dicha formación no se convierta en un espacio instrumental carente de sentido, sino en un lugar que proporcione las herramientas necesarias para que los maestros puedan comprender el contexto socio-educativo y construir conocimientos que sirvan de sustento de sus prácticas pedagógicas. Desde esta óptica, la formación debe aportar elementos constitutivos de la disciplina y las condiciones en donde se desarrolla el trabajo docente, no sólo como una necesidad teórica, sino que es una exigencia de la práctica (Enriquez y Villazón, 1995).

En otro orden de cosas, los docentes en formación, los formadores y los profesores en ejercicio consideran que la Metodología de la Investigación es una disciplina *necesaria* para su formación, porque dicho espacio: les ayuda a tomar conciencia de ser un sujeto generador de conocimientos acerca de su propia realidad; les proporciona las herramientas para apropiarse críticamente de las producciones e investigaciones realizadas por otros; les aporta mecanismos para conocer de otra manera la realidad; les ayuda a reflexionar la práctica y; les permite problematizar lo que van haciendo, cuestionando lo que asumen como natural, develando las suposiciones ocultas que emergen del contexto socio-educativo y, responsabilizándose de las consecuencias éticas y políticas de sus acciones.



| Carreras            |                          | Docentes en Formación |      |      | Docentes en Ejercicio |      |      | Docentes Formadores   |
|---------------------|--------------------------|-----------------------|------|------|-----------------------|------|------|---|
|                     |                          | PCE                   | PED  | PEP  | PCE                   | PED  | PEP  |   |
| Necesidad Formativa |                          | 4.38                  | 4.82 | 4.05 | 4.67                  | 5.00 | 5.00 | -Les ayuda a <i>tomar conciencia</i> de ser un sujeto generador de conocimiento de su propia realidad.<br>-Les proporciona las herramientas para <i>saber apropiarse</i> de las investigaciones hechas por otros.<br>-Les aporta las herramientas para <i>conocer</i> y <i>transformar</i> la realidad. |
| Importancia         | Formación Didáctica      | 4.31                  | 4.91 | 4.63 | 4.44                  | 4.70 | 4.88 | -Para <i>algunos docentes</i> la Metodología de la Investigación es igualmente importante que otros espacios curriculares.  |
|                     | Formación General        | 4.23                  | 3.82 | 3.05 | 4.89                  | 4.40 | 4.50 |   |
|                     | Formación en Metodología | 4.31                  | 4.36 | 3.84 | 4.50                  | 4.40 | 5.00 | -Para <i>otros docentes</i> la Metodología de la Investigación es menos importante que otros espacios curriculares.   |
| Motivación          | Por Obligación           | 4.23                  | 4.64 | 3.47 | 4.67                  | 4.80 | 3.67 | -Consideran que sus estudiantes están más preocupados por aprobar que por aprender. No poseen expectativas claras ni conocimientos previos específicos y, además, este espacio les importa poco.  |
|                     | Interés por Conocer      | 4.08                  | 4.64 | 3.68 | 3.33                  | 4.57 | 3.60 |   |
|                     | Interés por Hacer        | 4.23                  | 4.60 | 3.58 | 3.67                  | 4.44 | 3.20 |   |

**Tabla 8.54.: Consideraciones efectuadas acerca de la formación en Metodología de la Investigación desarrolladas en la FCH-UNSL**

Al comparar la *importancia* de la Metodología de la Investigación con las otras asignaturas, las opiniones no son unánimes. Los docentes en ejercicio y los docentes en formación de *Ciencias de la Educación*, sumados a los formadores de *Pre-primaria*, consideran que *todas las disciplinas* tienen la misma *relevancia*, porque los profesionales de la educación necesitan tener una formación general acerca de las diversas áreas del conocimiento y opinan que la Metodología de la Investigación en particular les aporta elementos para comprender su práctica, responder a algunas exigencias institucionales, conocer en profundidad a los sujetos con los cuales están trabajando, entre otras.

En cambio, una formadora de *Enseñanza Diferenciada* y sus *alumnos*, sumados a los estudiantes de *Pre-primaria*, indican que esta disciplina es menos importante que las asignaturas vinculadas a la Pedagogía y a la Didáctica, porque la Metodología de la Investigación no les proporciona los saberes vinculados al trabajo con los niños, al perfil profesional y al título específico.

Por su parte, los docentes en ejercicio, independientemente de las valoraciones favorables o desfavorables que efectúan, consideran que la acción formativa puede modificar la opinión sobre la relevancia, transformando el deseo por aprender, clarificando el sentido y la utilidad que tienen los saberes constituidos en esta área de conocimiento. Para ello, se puede recurrir a los *docentes en ejercicio*, porque (como lo demuestra este trabajo) han logrado tomar conciencia que la Metodología de la Investigación puede convertirse en una herramienta que les ayude tanto a comprender como a transformar la labor pedagógica.

Las opiniones que tienen los sujetos acerca de los *motivos que lleva a los alumnos a cursar la/s asignatura/s* correspondiente/s a esta área de conocimiento son divergentes. Los docentes en formación y en ejercicio entienden que esta disciplina les interesa y algunos incluso desean hacer investigaciones en el futuro. Contrariamente a esta valoración, los formadores de las tres carreras creen que sus alumnos están más preocupados por aprobar que por aprender, no

poseen expectativas claras ni conocimientos previos específicos y, además, este espacio les importa poco.

Las clásicas investigaciones sobre el efecto Pygmalión en el proceso de aprendizaje (Rosenthal y Jacobson, 1980), demuestran que la expectativa del docente es crucial para el éxito de sus alumnos. Sólo los maestros convencidos profundamente de la capacidad de sus alumnos pueden contribuir a una formación enriquecida. La condición esencial para que los alumnos puedan aprender es que sus profesores creen en ellos.

Desde el punto de vista de la formación, sería recomendable indagar las expectativas iniciales (al igual que la importancia que le atribuyen los sujetos), porque las mismas están vinculadas a las posibilidades de los aprendizajes futuros e indican los horizontes hacia donde aspiran llegar los alumnos. Situar las expectativas de los alumnos en función de las posibilidades y dificultades que entraña el programa de formación y, explicitar el sentido y la utilidad que aporta la formación en esta área; puede convertirse en una fuente de motivación y, en una herramienta que clarifique y encuadre las reglas de juego.

En consecuencia, la planificación de esta disciplina debe hacerse cuidadosamente, reconociendo y tratando de rentabilizar aquellas expectativas favorables y transformar las desfavorables. Estos cambios pueden ser lentos al principio, pero una vez conseguidos, facilitan el trabajo pedagógico.

### **8.8.3. Valoraciones acerca de los diseños**

El análisis de los programas y planes de estudio realizado en los apartados 8.2. y 8.3. y las apreciaciones de los docentes en formación y formadores desarrollados en los apartados 8.4.3. , 8.5.3. y 8.5.4., constituyen los referentes básicos que permiten comparar las valoraciones sobre los diseños.

#### *8.8.3.1. Consideraciones acerca de los planes de estudio*

Como resultado de las consideraciones realizadas en torno a los *planes de estudio* se advierte que:

- a) Existen serias contradicciones entre los *objetivos* y *el alcance del título* del plan de estudio de *Ciencias de la Educación*, puesto que en los objetivos se propone aportar a los futuros docentes una formación que les permita *participar o conducir algún proyecto de investigación* relacionado con el ámbito pedagógico. Sin embargo, el título no los habilita para desarrollar un trabajo de esta naturaleza. Tal como se expone, las competencias investigativas adquiridas durante la formación no pueden ser empleadas en la futura práctica profesional.
- b) Existe un llamativo contraste entre los *objetivos* vinculados a la formación en Metodología de la Investigación y el porcentaje de tiempo dedicado a la misma en los profesorados de *Enseñanza Diferenciada* y de *Enseñanza Pre-primaria*. La primera, plantea una gran multiplicidad de objetivos vinculados a este área de conocimiento; no obstante, su plan de estudio le asigna solamente el 2.8 % del total de tiempo. En cambio, la segunda omite en sus objetivos cualquier consideración relativa a este espacio; sin embargo, le asigna el 4.0 % del tiempo total de formación. Como se observa aquí, en el profesorado de *Enseñanza Diferenciada* se

le otorga un peso importante en sus objetivos a la Metodología de la Investigación; pero, estas intenciones no pueden ser sostenidas desde la insuficiente dedicación de tiempo otorgada. La situación en *Pre-primaria* es diferente, debido a que en los objetivos se omiten consideraciones en torno a la investigación, mientras que se le otorga un porcentaje levemente mayor al de la otra carrera.

| Carreras<br>Categoría   | Docente en Formación |      |      | Docentes en Ejercicio |      |      | Docentes Formadores   | Análisis de planes de estudio   |
|-------------------------|----------------------|------|------|-----------------------|------|------|---|---|
|                         | PCE                  | PED  | PEP  | PCE                   | PED  | PEP  |   |   |
| Alcance del título      |                      |      |      |                       |      |      |   | La formación inicial en estas tres carreras no habilita a los docentes a realizar investigación básica o aplicada en organismos oficiales o privados.   |
| Objetivos               |                      |      |      |                       |      |      |   | <i>P.C.E.</i> Capacitar a los docentes para conducir o participar en investigaciones.<br><i>P.E.D.</i> Capacitar a los docentes para emplear la herramienta investigativa como un medio que enriquece la práctica profesional.<br><i>P.E.P.</i> No hay referencia sobre la investigación.                                       |
| Contenidos Mínimos      |                      |      |      |                       |      |      |   | <i>P.C.E.</i> Focaliza su mirada en la sistematización y análisis de datos cuantitativos.<br><i>P.E.D.</i> Cifra su mirada en el proceso investigativo.<br><i>P.E.P.</i> Centraliza su mirada en la vinculación entre Investigación Educativa y Nivel Inicial.  |
| Crédito horario         | 4.08                 | 2.27 | 3.00 | 3.89                  | 1.90 | 2.88 |   | En <i>P.C.E.</i> se incluyen 2 asignaturas con un total de 240 horas, lo que equivale al 7.5 % del tiempo total dedicado a la formación.  |
| Cantidad de asignaturas | 3.31                 | 1.36 | 3.05 | 3.78                  | 1.78 | 2.33 | En el <i>P.C.E.</i> es adecuado.<br>En <i>P.E.D.</i> y <i>P.E.P.</i> son insuficientes. | En <i>P.E.D.</i> se incluye 1 asig. con 60 horas, lo que equivale al 2.8 % del tiempo total de formación.<br>En <i>P.E.P.</i> se incluye 1 asignatura con 90 horas, lo que equivale al 4 % del tiempo total de formación.   |
| Ubicación               | 3.00                 | 1.76 | 3.79 | 3.78                  | 2.10 | 3.63 | En <i>P.C.E.</i> y <i>P.E.D.</i> es adecuada.<br>En <i>P.E.P.</i> es inadecuada.        | En <i>P.C.E.</i> Metodología de la Investigación I. 2do. año. 1er. cuatrimestre y; Metodología de la Investigación II. 3er. Año. 2do. cuatrimestre.<br>En <i>P.E.D.</i> Iniciación a la Metodología de la Investigación. 3er. año. 2do. cuatrimestre.<br>En <i>P.E.P.</i> Investigación Educativa. 3er. año. 1er. cuatrimestre. |
| Correlatividad          | 3.15                 | 3.36 | 2.95 | 3.63                  | 3.63 | 3.63 |   | En <i>P.C.E.</i> y <i>P.E.D.</i> se privilegian los criterios burocráticos por sobre los académicos.<br>En <i>P.E.P.</i> se flexibilizan los criterios formales.  |
| Vínculo                 | 3.00                 | 2.64 | 2.79 | 2.89                  | 2.44 | 1.86 | Son escasas y acotadas.   | En todos los profesorados los contenidos de la Metodología de la Investigación son abordados por otras áreas de conocimiento.   |
| Suficiencia del plan    | 3.00                 | 1.64 | 2.40 | 2.89                  | 1.67 | 1.88 |   |   |

**Tabla 8.55.: Consideraciones referidas los planes de estudio de los programas de formación en Metodología de la Investigación desarrollados en la FCH-UNSL**

- c) Existe una notable contradicción entre los *objetivos* y los *contenidos mínimos* en *Ciencias de la Educación*. En esta carrera se plantea capacitar a los futuros docentes para conducir o llevar a cabo investigaciones; sin embargo, la formación se centraliza en la *sistematización y análisis de datos cuantitativos*.
- d) Existe una distancia notable entre las exigencias formales y académicas en los diversos programas de formación (a pesar de que los docentes en formación y los docentes en ejercicio consideran que el sistema de correlatividades es adecuado). En *Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferenciada* se privilegian los criterios burocráticos por sobre los académicos debido a que se prescriben relaciones que en algunos casos no tienen coherencia lógica ni epistemológica. En *Enseñanza Pre-primaria* la situación es diferente, porque se flexibilizan los criterios formales, pero no logra acercarse a las condiciones académicas óptimas. En el primer caso se peca por exceso y en el segundo por defecto.

- e) En la mayoría de las carreras no se establecen relaciones significativas entre la Metodología de la Investigación y las otras asignaturas debido a: la falta de iniciativa y el escaso tiempo de los equipos docentes, el nivel de complejidad que supone el trabajo interdisciplinar, las características endogámicas de los formadores, etc. Todo esto se produce, pese a que el sistema de correlatividad está bien valorado, y que los planes de estudio establecen explícitamente que las temáticas vinculadas a la Metodología no estén encarceladas en un territorio disciplinar determinado, ni sean patrimonio exclusivo de un campo de estudio.
- f) Los planes de estudio son *insuficientes* para formar adecuadamente a los futuros docentes porque no ofrecen una sólida formación para hacer investigación. En el caso de *Ciencias de la Educación*, se cuenta con tiempo suficiente pero sólo proporciona una formación instrumental en metodología cuantitativa, sin favorecer una reflexión profunda con relación a la construcción del conocimiento. En el caso de *Enseñanza Diferenciada y Pre-primaria*, el escaso tiempo asignado no alcanza para conocer los fundamentos teóricos e instrumentales ni menos aún para aprender a hacer Investigaciones Educativas.

En suma, si se hace una revisión parcial de lo expuesto hasta aquí, se puede concluir que es necesario modificar estructuralmente los planes de estudio debido a: las contradicciones entre los distintos componentes que lo conforman, la distancia notable entre las exigencias de carácter burocrático y las condiciones académicas, la falta de relaciones significativas entre asignaturas, entre otros. Todos estos problemas no permiten una formación metodológica adecuada. Estos planes de estudio fijan intenciones, tiempos, saberes y conocimientos que limitan las posibilidades de cambio que se pueden generar en la formación en Metodología de la Investigación.

### 8.8.3.2. Consideraciones acerca de los programas de estudio

Como se ha advertido en los Capítulos precedentes, los programas de estudio no producen la acción formativa en sí misma, solamente ofrecen una perspectiva general con respecto al objeto de estudio y de las decisiones fundamentales más importantes vinculadas a las intenciones, los contenidos, las estrategias formativas, entre otras.

El análisis de los programas de estudio y, las opiniones y valoraciones de los docentes en formación efectuadas en los apartados 8.3., 8.4.3.2., 8.5.4. y 8.6.4. son los puntos de referencia para estudiar en forma comparativa el desarrollo de la propuesta formativa.

Los *objetivos* planteados en los diversos programas de estudio son diferentes. En *Ciencias de la Educación*, se pretende aportar aquellas herramientas que les permita *conocer un fenómeno social* determinado, mediante la adquisición de las nociones fundamentales de la investigación y los elementos básicos de la estadística. En cambio, en *Enseñanza Pre-primaria y Enseñanza Diferenciada*, se busca que los alumnos tomen conciencia de la necesidad de constituirse en productores de conocimiento, empleando la investigación como una herramienta para *conocer y transformar un sector definido de la realidad*.

Los docentes en formación, independientemente de las carreras que estudian, consideran que los *objetivos* planteados son aceptables y en cierta medida responden a sus necesidades, porque intentan proporcionar un conocimiento básico acerca de la investigación y algunas herramientas metodológicas para poder interpretar una producción científica; no obstante ello, son insuficientes

para formar un docente que se encuentre en condiciones de llevar a cabo una verdadera investigación.

Las *temáticas* sugeridas en los distintos programas de estudio, al igual que los objetivos, plantean algunas diferencias sustantivas. En *Ciencias de la Educación* se establecen algunas consideraciones superficiales sobre las diversas perspectivas teóricas, centralizando el proceso formativo en la enseñanza fragmentada y descontextualizada de la estadística descriptiva e inferencial. En cambio, en *Enseñanza Diferenciada* y *Enseñanza Pre-primaria* se proponen estudiar las diversas perspectivas teóricas y el proceso de investigación. A pesar de estas notables diferencias, los docentes en formación de los tres programas estudiados consideran que los contenidos son importantes para su formación.

| Categorías               | Carreras                   | Docentes en Formación |      |      | Análisis de los programas de estudio   |  |  |
|--------------------------|----------------------------|-----------------------|------|------|--|--|--|
|                          |                            | PCE                   | PED  | PEP  |  |  |  |
| Objetivos                |                            | 3.92                  | 3.73 | 3.79 | En el <i>P.C.E.</i> se plantea proporcionar aquellos contenidos básicos sobre la investigación en Ciencias Sociales y los elementos de estadística que permitan conocer la realidad.<br>En el <i>P.E.D.</i> y <i>P.E.P.</i> se propone dotar a los futuros docentes de un bagaje de contenidos relativos a la Investigación Educativa que les permita conocer y transformar un sector definido de la realidad.   |  |  |
| Temáticas                |                            | 3.69                  | 4.45 | 4.05 | En <i>P.C.E.</i> se plantea estudiar los siguientes temas: Consideraciones sobre la Metodología de la Investigación. Diversas perspectivas de investigación. Estadística descriptiva e inferencial.<br>En <i>P.E.D.</i> y <i>P.E.P.</i> se plantea estudiar las perspectivas relacionadas a la Investigación Educativa y al proceso de investigación.  |  |  |
| Estrategias formativas   | Relación teoría y práctica |                       |      |      | Modelo de la teoría a la práctica  | Modelo de la práctica con teoría y la teoría con práctica.   |  |
|                          |                            |                       |      |      | P.C.E.   | P.E.P.   |  |
|                          | Estrategias de enseñanza   | 3.31                  | 3.45 | 3.63 | Se proponen explicaciones teóricas, trabajos grupales y estudios independientes (Metodología de la Investigación I).   | Se hace referencia solamente a las exposiciones con instancias participativas.   | Se alude al trabajo y a la producción grupal.  |
|                          | Trabajos prácticos         | 3.85                  | 3.82 | 3.89 | Se enseña qué es la investigación mediante la revisión de un trabajo ya realizado (Metodología de la Investigación I).   | Se enseña a investigar mediante la elaboración de un diseño investigativo que aborde el estudio de un problema de la realidad educativa.   | Se enseña a investigar mediante la elaboración y ejecución de un proyecto investigativo que aborde el estudio de un problema de la realidad educativa. |
|                          | Evaluación                 | 3.92                  | 3.64 | 3.68 | Se adopta el sistema de regularización con examen final y el sistema de promoción continua sin examen final. (Metodología de la Investigación I).<br>Se admiten alumnos libres.  | Se adopta el sistema de regularización con examen final y el sistema de promoción continua sin examen final.<br>Se admiten alumnos libres. | Se adopta el sistema de promoción continua sin examen final.<br><br>No se admiten alumnos libres.  |
| Estructura de apoyo      | Bibliografía               | 4.00                  | 4.00 | 3.84 | Los libros publicados en Argentina, España y México son las fuentes bibliográficas más empleadas y, en menor medida documentos de información o textos producidos por integrantes del equipo de cátedra.<br>El promedio de las fechas de las publicaciones que se utilizan en <i>P.C.E.</i> no llega a superar la década de los '80.<br>El promedio de fechas de las publicaciones que se usan en <i>P.E.D.</i> y <i>P.E.P.</i> es de mediados de la década '80. |  |  |
| Suficiencia del Programa |                            | 3.54                  | 2.09 | 3.37 |  |  |  |

**Tabla 8.56.: Consideraciones efectuadas en torno a los programas de estudio de la formación en Metodología de la Investigación desarrolladas en la FCH-UNSL**

Las estrategias de enseñanza, los trabajos prácticos y el sistema de evaluación empleados, ponen en evidencia la concepción que sostienen los programas de estudio acerca de la relación entre la teoría y la práctica. Así:

En *Ciencias de la Educación y Enseñanza Pre-primaria* se adopta el modelo denominado aquí: **de la teoría a la práctica**, el mismo concibe a la *práctica como un espacio de aplicación de la teoría*, en virtud del cual los espacios educativos se estructuran en *clases teóricas* separadas de las *clases prácticas*. Esta dicotomía entre la exposición conceptual y su posterior aplicación, restringe las posibilidades de la apropiación significativa de los conocimientos durante el proceso formativo.

En *Ciencias de la Educación* (específicamente en lo que se refiere a Metodología de la Investigación I, debido a que el programa de Metodología de la Investigación II no aporta información en este ítem); por un lado, se utiliza la clase magistral como la *estrategia de*

*enseñanza* que permite desarrollar los aspectos teóricos y; por otro lado, los trabajos grupales y el estudio independiente es el medio que permite revisar y re-elaborar los datos proporcionados por una investigación ya hecha, siendo éstos los ejes sobre los cuales se nuclean los *trabajos prácticos* de la asignatura.

En la misma dirección, en *Enseñanza Pre-primaria* las exposiciones docentes con instancia participativa ofrecen una visión global de los temas y promueven la discusión sobre los aspectos teóricos de la asignatura. La elaboración grupal de un proyecto de investigación (trabajo práctico), es el espacio donde se aplican los contenidos conceptuales aprendidos, poniendo en juego saberes y competencias propias de la Investigación Educativa.

En cuanto a la *evaluación*, *Ciencias de la Educación* (Metodología de la Investigación I) y *Enseñanza Pre-primaria*, pueden adoptar cualquiera de los sistemas, debido a que se organizan en torno a espacios pedagógicos diferenciales de teoría y práctica. Así, el sistema de “regularización con examen final” permite a los alumnos asistir solamente a las *clases prácticas*. El sistema de “promoción continua sin examen final” autoriza a los estudiantes a cursar regularmente las clases *teóricas* y *prácticas*, y el sistema de alumnos libres es la alternativa de evaluación para aquellos estudiantes que no pueden asistir regularmente a las *clases teóricas* ni a las *prácticas*.

En Enseñanza Diferenciada, la situación es distinta, porque se adopta el modelo denominado aquí: **de la práctica con teoría y la teoría con práctica**, en este contexto la teoría y la práctica son entendidas como entidades articuladas dialécticamente. Como consecuencia de ello, resulta imposible dividir los encuentros pedagógicos en instancias diferenciales.

En esta carrera, el trabajo y la producción grupal es la *estrategia de enseñanza* que se emplea para que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos, construir vínculos cooperativos entre sus miembros y, resolver los problemas que puedan surgir durante el diseño y desarrollo de un trabajo de investigación. La praxis investigativa es el dispositivo pedagógico, que no sólo ayuda a aprender los contenidos de la asignatura, sino también contribuye a conocer un sector de la realidad.

Teniendo en cuenta estos elementos, el programa de formación está obligado; por un lado, a adoptar el sistema de promoción continua, porque es el único que admite propuestas que se estructuran en torno a espacios de integración teórico-práctico; y por el otro, a rechazar el sistema de alumnos libres, porque esta modalidad no permite la articulación dialéctica de estos dos aspectos.

En cuanto a la *bibliografía*, los docentes en formación la consideran actualizada, aunque los resultados obtenidos en el análisis socio-bibliométrico demuestran que el promedio de las fechas de las publicaciones que se utilizan en *Ciencias de la Educación* no llega a superar la década de los ‘80 y los de *Pre-primaria* y *Diferenciada* se ubican a mediados de la década ‘80.

Por último, los docentes en formación de *Ciencias de la Educación* y de *Enseñanza Pre-primaria*, consideran que los programas de estudio *son suficientes* para formarse en este área de conocimiento; en cambio, sus pares de *Enseñanza Diferencia*, entienden que la propuesta formativa es excesivamente ambiciosa para el tiempo en que está prevista y, por lo tanto, resulta

insuficiente para una adecuada formación en este campo disciplinar.

#### **8.8.4. Consideraciones acerca de los desarrollos**

Durante el desarrollo de la experiencia educativa se producen interacciones e intercambios entre los sujetos y el conocimiento que gravitan directamente sobre el proceso formativo. Para poder valorar esta compleja categoría y, pese al costo simplista que por momentos se debe asumir al enumerar en forma aislada un conjunto de dimensiones que están intrínsecamente relacionadas y que en la realidad difícilmente se las pueda separar, se examinan las opiniones y valoraciones de los docentes en formación, docentes en ejercicio y formadores.



| Carreras                                  | Docentes en Formación    |      |      | Docentes en Ejercicio |      |      | Docentes Formadores   |   |   |
|---|--------------------------|------|------|-----------------------|------|------|---|---|---|
|   | PCE                      | PED  | PEP  | PCE                   | PED  | PEP  |   |   |   |
| Cumplimientos de los objetivos            | 4.23                     | 3.36 | 3.95 | 3.33                  | 3.00 | 3.38 | En P.C.E. los objetivos no son pertinentes.<br>En P.E.D. los objetivos son excesivos para el tiempo que disponen.<br>En P.E.P. los objetivos son insuficientes para una formación integral.   |   |   |
| Utilidad/ Aplicabilidad de los contenidos | 4.08                     | 3.91 | 3.63 | 2.89                  | 3.90 | 3.22 | En P.C.E. los contenidos de estadística descriptiva son más transferibles a la práctica docente que los de estadística inferencial.<br>En P.E.D. la falta de interés en esta área y la inmediatez de la práctica. Obstaculizan la aplicación de los conocimientos aprendidos al trabajo cotidiano.<br>En P.E.P. los conocimientos aprendidos en esta área tienen escasa utilidad, eventualmente les sirven para leer artículos, asistir a congresos y emplear las técnicas de recolección de información (observación, entrevista, etc.), como un recurso para enriquecer su práctica |   |   |
| Estrategia formativa                      | Estrategias de enseñanza | 3,92 | 3,64 | 3,63                  | 3,33 | 3,78 | 2,44  | Modelo de la teoría a la práctica   | Modelo de la práctica con teoría y de teoría con práctica   |
|   |                          |      |      |                       |      |      |   | P.C.E.  | P.E.P.  |
|   | Trabajos prácticos       | 4.00 | 3.27 | 3.89                  | 3.00 | 3.50 | 2.67  | En las clases teóricas, emplean la lección magistral con instancia participativa.<br>En las clases prácticas se resuelven los ejercicios estadísticos.  | En las clases teóricas se emplea la lección magistral con instancia participativa.<br>En las clases prácticas se analizan informes de investigación y se elaboran grupalmente diseños de investigación. |
| Evaluación                                | 4.00                     | 3.36 | 3.58 | 3.78                  | 3.90 | 2.00 | Adopta el sistema de regularización con examen final.<br><br>Autocrítica: El mismo estimula la disociación entre teoría y práctica.   | Adopta el sistema de regularización con examen final.<br><br>Autocrítica: Cierta contenido requiere una revisión continua.  | Adopta el sistema de promoción continua sin evaluación final.<br><br>Autocrítica: Los parciales permiten obtener más información, pero resta tiempo para desarrollar la experiencia.                    |
| Estructura de apoyo                       | Bibliografía             | 3.92 | 4.00 | 3.95                  | 3.78 | 4.20 | 2.88  | En P.C.E. los libros sugeridos son actualizados, pero incomprensibles; en cambio, los documentos de cátedra son accesibles, pero algunos están desactualizados.<br>En P.E.D. se emplean pocas publicaciones sobre educación especial y no se utilizan los libros clásicos.<br>En P. E. P. se alude vagamente a la bibliografía. |   |
|   | Recursos informáticos    |      |      |                       |      |      |   | En P. C. E. y P. E. D. los recursos informáticos no se emplean sistemáticamente, sólo se los utiliza para concretar objetivos puntuales y acotados.<br>En P. E. P. no se hace referencia a dichos recursos.   |   |
| Estructura organizativa                   | Tiempo de cada sesión    | 3.85 | 3.00 | 3.42                  | 3.44 | 3.30 | 2.44  |   |   |
|   | Aulas y Espacios         | 4.46 | 3.91 | 3.47                  | 3.89 | 4.20 | 2.67  |   |   |
|   | Encuentros               | 3.85 | 2.91 | 3.53                  |      |      |   |   |   |
|   | Horarios                 | 4.00 | 4.27 | 3.68                  |      |      |   |   |   |
|   | Asesoramiento            | 4.46 | 4.18 | 4.21                  |      |      |   |   |   |
| Organización                              | 4.15                     | 2.82 | 4.11 |                       |      |      |   |   |   |
| Suficiencia del desarrollo                | 3.46                     | 2.55 | 2.89 | 2.78                  | 2.30 | 2.38 |   |   |   |

**Tabla 8.57.: Consideraciones relativas a los desarrollos de los programas de formación en Metodología de la Investigación llevados a cabo en la FCH-UNSL**

Los *docentes* en formación y en ejercicio consideran que los *objetivos* propuestos fueron cumplidos, porque sienten que han adquirido los conocimientos generales y una visión introductoria de lo que es la investigación y su importancia y, en algunos casos, manejan algunas

de las herramientas y técnicas para hacer investigación.

No obstante ello y a pesar de esta valoración positiva, los docentes formadores realizan algunas observaciones críticas con relación al grado de concreción de dichos objetivos. Los responsables de *Ciencias de la Educación* consideran que algunos objetivos vinculados a la enseñanza de la estadística inferencial son irrelevantes para la Formación Docente, porque no pueden ser transferidos a la práctica profesional. Los formadores de *Enseñanza Diferenciada* entienden que intentar concientizar acerca de la importancia de la investigación y formar sujetos que produzcan conocimientos científicos, es excesivo para las posibilidades materiales que poseen. La profesora de *Enseñanza Pre-primaria* supone que reconocer las distintas posiciones teóricas y hacer diseños de investigación solamente, son insuficientes para lograr una formación integral en esta área.

La aplicabilidad de los *contenidos* es un aspecto que ha tenido valoraciones diferentes. Los docentes en formación de las tres carreras y los docentes en ejercicio de *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria*, entienden que las temáticas estudiadas en el curso pueden ser transferidas al trabajo cotidiano. Por el contrario, sus colegas de *Ciencias de la Educación* consideran que los temas abordados no son útiles para su formación, porque se privilegiaba la enseñanza del método y la lógica positivista cuyas contribuciones, como lo afirma Hopkins (1989:43), no sirven de mucho puesto que esta perspectiva tiene importantes limitaciones para construir y dar sentido a la realidad del aula.

Los docentes formadores se encuentran a medio camino entre estas dos valoraciones antagónicas. Por un lado, creen que algunos temas son recuperados en la práctica profesional, los vinculados fundamentalmente a la estadística descriptiva y las técnicas de recolección de información; pero por el otro, admiten que las Investigaciones Educativas realizadas por los docentes son excepcionales y que algunos contenidos relacionados con la estadística inferencial no tienen ninguna aplicación posterior.

La *estrategia formativa* constituye una categoría compleja que involucra las estrategias de enseñanza, los trabajos prácticos y la evaluación empleada.

La valoración en torno al desarrollo de las *estrategias de enseñanza* es un aspecto que admite cierta divergencia. Los docentes en formación de las tres carreras y los docentes en ejercicio de *Ciencias de la Educación* y *Diferenciada*, consideran que la metodología didáctica empleada durante su formación es adecuada para lograr los objetivos propuestos, destacando que el empleo de clases expositivas con instancia participativa les ayuda a preguntar las cosas que quedan en duda, las lecturas grupales les permite discutir sobre los problemas y las guías de lectura les orienta el aprendizaje. En cambio, los docentes en ejercicio de *Pre-primaria* consideran que la estrategia empleada no es adecuada para el logro de los objetivos, porque privilegia el empleo de la clase magistral que limita el diálogo y la participación. En este contexto, se consagra la palabra del docente como la fuente de información más importante. La abstracción y el verbalismo se imponen a la experiencia directa, convalidando la dicotomía teoría-práctica y, como consecuencia de ello, aleja al sujeto de la posibilidad de reflexionar conceptualmente sobre su práctica y de comprender lo cotidiano.

Los *trabajos prácticos* desarrollados, también han sido valorados de manera diferente. Los

docentes en formación de las tres carreras y los docentes en ejercicio de *Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferenciada* lo consideran adecuado; en cambio, los maestros en ejercicio de *Enseñanza Pre-primaria* están en desacuerdo con esta apreciación, porque afirman que las prácticas efectuadas en la asignatura, no les aportó los elementos sustantivos para enriquecer su formación.

Las valoraciones realizadas al *sistema de evaluación* empleado, al igual que los aspectos anteriores, también plantean algunas divergencias entre sí. Los docentes en formación de las tres carreras y los docentes en ejercicio de *Ciencias de la Educación y Diferenciada* lo consideran adecuado; en cambio, los docentes en ejercicio de *Pre-primaria* lo valoran negativamente. Esta disparidad no puede atribuirse al sistema de evaluación adoptado, sino a la forma en que se lo emplea en tanto que existen asignaturas, como Metodología de la Investigación II e Investigación Educativa, que utilizan un mismo sistema (regularización con examen final), pero obtienen valoraciones significativamente distintas.

Por su parte, los docentes formadores de las tres carreras, estructuran sus estrategias de formación de acuerdo a la **concepción acerca de la relación teoría y práctica** que sostienen. En tal sentido se puede observar que:

Los formadores de *Ciencias de la Educación y de Enseñanza Pre-primaria* 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 con instancia participativa. En las clases prácticas se resuelven ejercicios estadísticos en la primer carrera y, se analizan informes de investigación y se elaboran en forma grupal diseños de investigación en la segunda carrera.

Los formadores de *Enseñanza Diferenciada* dividen la propuesta formativa en dos grandes momentos. En el primero, **la práctica se subordina a la teoría**, en virtud de ello los docentes desarrollan clases expositivas por medio de las cuales ofrecen los conceptos teóricos más relevantes tratando de relacionarlos o ejemplificarlos con las investigaciones que realizarán sus alumnos, eventualmente se complementa esta tarea con la lectura de documentos y la conformación de grupos de discusión. 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 alumnos.

El *sistema de evaluación* empleado, al igual que la estrategia de enseñanza, también está asociado a la concepción de teoría y de práctica que sostienen, y esto se pone de manifiesto en las autocríticas que realizan los docentes formadores. Los de *Ciencias de la Educación* admiten directamente que su forma de evaluar estimula la disociación entre la teoría y la práctica, porque dichos conocimientos son valorados en espacios diferentes. Los de *Enseñanza Diferenciada* en forma más soterrada, afirman que las evaluaciones parciales que emplean producen un efecto paradójico, porque permiten obtener informaciones con respecto a los aprendizajes logrados durante el proceso, pero les resta tiempo para desarrollar una experiencia que implique el diseño y ejecución de una investigación sobre un problema de la realidad educativa.

La *estructura de apoyo* no es un aspecto añadido a la experiencia educativa, sino que es una

dimensión configurante que permite instrumentar el desarrollo del programa de formación. En este caso, se analizan las opiniones con referencia a dos elementos fundamentales que se derivan de dicha dimensión: la bibliografía y los recursos informáticos.

Con respecto a la *bibliografía* empleada, los docentes en formación de las tres carreras y los profesores en ejercicio de *Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferenciada*, la consideran pertinente. Para algunos, porque proporciona una visión global de los diversos modelos y técnicas de investigación; para otros, debido a su abundancia, actualización y variedad, ya que se emplean libros, fotocopias de textos y fichas preparadas por la cátedra. En cambio, los maestros en ejercicio de *Pre-primaria* no están de acuerdo con esta evaluación, ya que durante su formación no usaban libros y las fotocopias de los textos empleados estaban desactualizadas con relación al desarrollo del campo de estudio.

Por su parte, los formadores de *Ciencias de la Educación* consideran que los textos sugeridos son actualizados, pero plantean cierto nivel de dificultad en su comprensión; en cambio, los documentos de la cátedra son accesibles; sin embargo, algunos están desactualizados. Los responsables del desarrollo de las asignaturas dedicadas a la Metodología de la Investigación de *Enseñanza Diferenciada*, reconocen que emplean pocas publicaciones relacionadas con la educación especial y, además, no utilizan los textos clásicos referidos a este área disciplinar. Por último, la docente de *Enseñanza Pre-primaria* no establece mayores precisiones en torno a este aspecto.

Los docentes en formación y los formadores consideran que *los recursos informáticos* son sumamente relevantes; aunque reconocen que aún no se los han incorporado sistemáticamente en el proceso de formación. Desde el punto de vista de la Formación Docente, la inclusión de la tecnología de la información constituirá un cambio sustantivo en la forma de enseñar y en los modos de acercar los cambios producidos en el campo del conocimiento y la sociedad. Bartolomé (1995) señala que los sistemas multimedia se perfilan como el nuevo papiro del siglo XXI. Su carácter interactivo determinará cambios en las informaciones que se estudian, en el modo de procesarla y en la configuración de trabajo educativo. En este contexto, la práctica docente no es la mera transmisión de unos conocimientos cuya utilidad será dudosa dentro de pocos años, sino que es el proceso que permite “*ayudar a nuestros estudiantes a prepararse para nuevos modos de trabajar, comunicarse y conocer*” (Bartolomé, 1995:208) convirtiendo las nuevas tecnologías en herramientas e instrumentos liberadores de personas y grupos sociales (Herrera, 1998).

La *dimensión organizativa* está íntimamente relacionada con los otros elementos examinados, por lo tanto no pueden estar al margen de los otros elementos que conforman el programa de formación. Dicha dimensión ha sido *bien valorada* por la mayoría de los sujetos estudiados; en consecuencia, se puede decir que los espacios físicos, los horarios en que se dictan la/s asignatura/s, los asesoramientos y consultas son apropiadas para desarrollar la propuesta pedagógica. Solamente los docentes en formación de *Enseñanza Diferenciada* critican la cantidad de encuentros semanales y la deficiente organización general de este espacio curricular.

Por último y es quizás el dato más relevante, los docentes en formación de *Enseñanza Diferencia y Pre-primaria* y los profesores en ejercicio de las 3 carreras estudiadas, independientemente de las valoraciones de los otros ítems, consideran que *las propuestas de*

*formación desarrolladas son insuficientes* para formar adecuadamente en el campo de la Metodología de la Investigación, porque entre otras razones, no se tienen en cuenta los niveles educativos, ni las inquietudes de los alumnos y, fundamentalmente, no les proporciona los conocimientos para hacer Investigaciones Educativas. Es notorio considerar que cuando a los sujetos se los interroga en forma parcializada con relación a los distintos elementos del desarrollo de la propuesta formativa, sus valoraciones son superiores a la adjudicada al último ítem (suficiencia del programa), lo cual implica reconocer que las deficiencias son de carácter estructural y no en los aspectos puntuales.

En suma, haciendo una mirada general de las valoraciones realizadas por los diversos sujetos relativas al desarrollo de la propuesta formativa, se puede advertir que a pesar de las buenas valoraciones de la mayoría de los aspectos, *no son suficientes* para lograr una buena formación, porque no tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes y el proceso formativo no proporciona todos los elementos necesarios para que el docente se sienta en condiciones de realizar Investigaciones Educativas. Como se advierte, el problema central no está asociado a una parte o a un aspecto concreto y puntual, sino que es de carácter general que involucra a todo el programa de formación.

### 8.8.5. Consideraciones acerca de los resultados

Los apartados 8.4.5, 8.5.5. y 8.6.5. referidos a las opiniones de los docentes en formación y los formadores con relación a los resultados, son los referentes que se tienen en cuenta para las valoraciones realizadas.

#### 8.8.5.1. Opiniones acerca de los efectos subjetivos

Los efectos subjetivos generados en este trabajo están vinculados fundamentalmente a tres aspectos: satisfacción de las expectativas, la estimulación del deseo por ampliar su conocimiento y la disposición para hacer Investigación Educativa.

| Carreras<br>Categorías                               | Docentes en Formación |      |      | Docentes en Ejercicio |      |      | Docentes Formadores   |
|--|-----------------------|------|------|-----------------------|------|------|---|
|  | PCE                   | PED  | PED  | PCE                   | PED  | PED  |   |
| Satisfacción de expectativas                         | 3.77                  | 3.27 | 3.47 | 3.33                  | 2.80 | 2.11 | En <i>P.C.E.</i> no han logrado estimular el deseo.<br>En <i>P.E.D.</i> una docente entiende que logra estimular el deseo. La otra docente opina lo contrario.  |
| Estimulación del deseo por ampliar sus conocimientos | 4.08                  | 3.73 | 3.58 | 3.38                  | 4.00 | 3.44 | En <i>P.E.P.</i> depende, algunos sí, otros no.   |
| Disposición para hacer investigaciones               | 4.46                  | 4.73 | 3.53 |                       |      |      | En <i>P.E.D.</i> se cree que las investigaciones hechas por los docentes son excepcionales y se producen por iniciativa de los mismos.<br>En <i>P.E.P.</i> se cree que sus alumnos no realizan investigaciones sobre su práctica. |

**Tabla 8.58.: Consideraciones acerca de los efectos subjetivos producidos por formación en Metodología de la Investigación llevados a cabo en la FCH-UNSL**

Con relación a la *satisfacción de las expectativas*, las opiniones son discrepantes. Los docentes en formación y los docentes en ejercicio de *Ciencias de la Educación* están conformes con la propuesta formativa porque consideran que han logrado apropiarse de conocimientos básicos. Por el contrario, los maestros en ejercicio de *Enseñanza Diferenciada y Pre-primaria* no están complacidos con dicha propuesta, ya que entienden que la experiencia educativa vivenciada no se

adecuó a sus necesidades ni a sus requerimientos.

Ahora bien, independientemente de las valoraciones que realizan en torno a este aspecto, los docentes en formación consideran que las expectativas iniciales pueden satisfacerse y transformarse en la medida que la propuesta formativa promueva el uso de las herramientas metodológicas, lleve a cabo reflexiones con respecto a los conocimientos que se están aprendiendo y, esclarezca el sentido y utilidad del área de conocimiento.

Los docentes en formación y los maestros en ejercicio consideran que la propuesta formativa les ha estimulado la curiosidad para ampliar los conocimientos en este campo de estudio, no sólo por lo que ofrecieron sino por lo que no brindaron. En cambio, los formadores son menos contundentes en sus valoraciones, puesto que algunos consideran que han logrado promover la atracción por conocer profundamente este ámbito; otros en cambio, suponen que sus alumnos mantienen una actitud adversa hacia la Metodología de la Investigación y que no es posible modificarla; un tercer grupo supone que la propuesta formativa provoca distintas consecuencias, afirmando que a la mayoría de los estudiantes no se les despierta la curiosidad, solamente un grupo pequeño logra comprender la utilidad de los aportes metodológicos y como consecuencia de ello, desean seguir ahondando en su estudio.

Desde el punto de vista de la Formación Docente, es importante recordar lo que afirmaba Einstein (citado por De la Torre, 1991:74) en torno al trabajo del docente: *“el arte más importante del profesor está en despertar en los alumnos la alegría de crear y conocer”* y para que ello ocurra, los formadores deben estar convencidos de la relevancia de la formación que aportan y ofrecer espacios pedagógicos destinados a promover el gusto por este terreno disciplinar.

#### 8.8.5.2. Opiniones acerca de las competencias adquiridas

Como producto de los cambios sociales y educativos, las *competencias investigativas* han cobrado una particular importancia en estos últimos tiempos, convirtiéndose en uno de los ejes estratégicos para la Formación Docente y el desarrollo profesional. La sociedad Argentina necesita docentes que sean conscientes del momento histórico que están viviendo y que sean capaces de conocer, juzgar y proponer soluciones a los diversos problemas que les toca enfrentar. La adquisición de competencias investigativas y su aplicación al trabajo docente constituye un factor clave para el logro de estos objetivos.

| Carreras                        | Docente en Formación                | Docentes en Ejercicio |      |      |      |      |      | Docentes Formadores   |    |   |
|---------------------------------|-------------------------------------|-----------------------|------|------|------|------|------|---|----|---|
|                                 |                                     | PCE                   | PED  | PEP  | PCE  | PED  | PEP  | Competencias  | %  |   |
| Competencias específicas        | Distinguir líneas teóricas          | 4.15                  | 4.27 | 4.11 | 4.25 | 4.00 | 3.17 | Leer informes científicos                                   | 82 | En torno a las competencias específicas, los docentes de las tres carreras consideran que sus alumnos, con mayor o menor dificultad, pueden identificar los modelos teóricos 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 <i>no están calificados</i> para elaborar un informe ni para comunicar la investigación realizada, porque no tienen una sólida formación, a lo sumo conocen algunos aspectos superficiales sobre dichos temas. |
|                                 | Diseñar y aplicar instrumentos      | 4.00                  | 3.73 | 3.84 | 4.33 | 3.70 | 3.00 | Diseñar y aplicar instrumentos                              | 79 |   |
|                                 | Sistematizar datos                  | 4.00                  | 3.55 | 3.84 | 4.33 | 3.78 | 2.86 | Comunicar trabajos a eventos científicos                    | 50 |   |
|                                 | Elaborar informes                   | 4.00                  | 3.64 | 3.42 | 4.33 | 3.89 | 2.57 |   |    |   |
|                                 | Comunicar a eventos científicos     | 3.15                  | 3.09 | 3.05 | 4.20 | 3.78 | 1.86 |   |    |   |
| enérgicas                       | Diseñar proyectos de investigación  | 3.69                  | 3.55 | 3.89 | 3.67 | 3.44 | 2.44 | Realizar y participar en equipos de Investigación Educativa | 50 | En cuanto a las competencias genéricas. Los docentes de <i>P.E.D.</i> y <i>P.E.P.</i> entienden que, con la supervisión de un especialista en este área, sus alumnos pueden diseñar investigaciones. En cambio, sus pares de <i>P.C.E.</i> consideran que sus estudiantes no fueron preparados para realizar esta tarea. Todos los formadores consideran que sus alumnos no están calificados para ejecutar proyectos de investigación, porque no se les ofrece una formación específica ni la experiencia para realizar un trabajo de esta naturaleza.                       |
|                                 | Ejecutar proyectos de investigación | 3.38                  | 3.45 | 3.53 | 3.50 | 3.44 | 2.22 |   |    |   |
| Auto-evaluación de la autonomía | 3.54                                | 3.91                  | 3.05 |      |      |      |      |   |    |   |

**Tabla 8.59.: Consideraciones sobre las competencias investigativas adquiridas en formación en Metodología de la Investigación llevados a cabo en la FCH-UNSL**

Existen diversas opiniones relativas a la adquisición de las *competencias investigativas específicas*. Así se aprecia que:

La mayoría de los docentes *coinciden* en señalar que los sujetos formados (con mayor o menor dificultad y con ayuda) pueden distinguir líneas teóricas, diseñar y aplicar instrumentos de recolección y, sistematizar datos recogidos. Sin embargo, *discrepan* al valorar otras *competencias investigativas específicas*, ya que los docentes en formación y los maestros en ejercicio de *Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferenciada* consideran que están calificados para elaborar informes de investigación y comunicarlos a eventos científicos, mientras que los docentes en ejercicio de *Enseñanza Pre-primaria* y todos los formadores suponen que los sujetos destinatarios de la formación no están capacitados para llevar a cabo estas acciones, debido a que no cuentan con una sólida formación, a lo sumo conocen algunos aspectos superficiales de los mismos.

Las opiniones referidas a la adquisición de las *competencias investigativas genéricas* son aún más divergentes que las señaladas anteriormente. De este modo:

Por un lado, los docentes en formación, los docentes en ejercicio de *Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferenciada* y, los formadores de *Enseñanza Diferenciada y Pre-primaria*

consideran que los sujetos destinatarios de los programas de formación, con la ayuda y supervisión de un especialista, podrían diseñar proyectos de investigación; en cambio, los docentes en ejercicio de *Enseñanza Pre-primaria* y los formadores de *Ciencias de la Educación* opinan lo contrario, porque suponen que durante el proceso formativo no se los preparó para llevar a cabo esta tarea.

Por otro lado, los docentes en formación y los docentes en ejercicio de *Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferenciada* discrepan con los formadores, debido a que los primeros suponen que han adquirido los conocimientos suficientes para desarrollar una investigación; en cambio, los segundos creen que no están en condiciones llevar a cabo un proyecto de indagación sistemática de un sector de la realidad educativa, puesto que no se les ofreció una formación específica ni la experiencia para efectuar un trabajo de esta naturaleza.

Por último, se advierte que los docentes en formación están convencidos que pueden estudiar metódicamente un sector de la realidad educativa, porque sostienen que han adquirido las capacidades necesarias para construir conocimientos por medio de la investigación. Aparentemente esta auto-evaluación constituye un dato contradictorio con las valoraciones que se han realizado en aquellas preguntas vinculadas a la suficiencia del programa de estudio y del desarrollo de la propuesta formativa. No obstante, hay que señalar que los mismos sujetos aclaran que dichas *competencias investigativas* se han adquirido fundamentalmente gracias a la participación que han tenido en proyectos de investigación generados por la Universidad o en trabajos prácticos desarrollados en espacios curriculares afines o distintos a la Metodología de la Investigación.

Continuando con el análisis de los datos, resulta importante examinar si las competencias investigativas adquiridas han sido o no empleadas como una herramienta en el trabajo cotidiano de los docentes, es decir, si los conocimientos fundamentales e instrumentales aprendidos durante el proceso formativo, se transformaron efectivamente en “saber”, “saber hacer” y “saber ser” ante las diversas situaciones educativas. Para ello, es imprescindible conocer las voces de los profesores en ejercicio, porque son los que pueden hablar con mayor autoridad sobre este tema.

Atendiendo a esta observación, se puede afirmar que el conocimiento relativo a la Metodología de la Investigación, es de capital importancia para el trabajo educativo que desarrollan profesores en ejercicio, porque como lo demuestran los porcentajes totales de los cuestionarios aplicados, más del 70% de los docentes leen informes de investigación, confeccionan y aplican instrumentos de recolección como una herramienta para producir conocimiento o como un dispositivo que les ayuda a desarrollar su práctica y, alrededor del 50 %, realizan investigaciones, integran equipo y comunican trabajos a eventos científicos.

### **8.8.6. Problemas y propuestas**

En este apartado se reproducen sintéticamente tanto los **problemas** detectados en el proceso formativo, como las **propuestas** aportadas en los cuestionarios y las entrevistas. Dado los importantes puntos de acuerdo que existen entre los diversos sujetos estudiados, se agrupan las respuestas obtenidas en función de las carreras a las que pertenecen, sin discriminar si son docentes en formación, en ejercicio y/o formadores.



|                   |             | Ciencias de la Educación   | Enseñanza Diferenciada  | Enseñanza Pre-primaria   |
|-------------------|-------------|--|---|--|
| PLANES DE ESTUDIO | Críticas    | 1) Está desactualizado.<br>2) Es incompleto.<br>3) Está mal secuenciado.<br>4) No favorece relaciones entre asignaturas.<br>5) Algunas correlatividades son impertinentes.   | 1) Tiene escaso crédito horario.<br>2) Posee escasa cantidad de asignaturas.<br>3) Está mal ubicada en el plan de estudio.  | 1) Presenta un escaso crédito horario.<br>2) No favorece la relación significativa entre la Metodología de la Investigación y las otras asignaturas.<br>3) Simultáneamente se cursa una cantidad excesiva de asignaturas.  |
|                   | Sugerencias | 1) Mantener o incrementar el crédito horario.<br>2) Modificar la secuencia de las asignaturas.<br>3) Modificar la ubicación de las asignaturas.<br>4) Establecer correlatividades teniendo en cuenta los aspectos lógicos o pedagógicos.<br>5) Convertir a la Metodología de la Investigación en un espacio de integración interdisciplinar. | 1) Incrementar el crédito horario o aumentar la cantidad de asignaturas,<br>2) Modificar la ubicación de la asignatura.<br>3) Establecer un sistema de correlatividad que permita una relación lógica entre la Metodología de la Investigación y los otros espacios curriculares. | 1) Incrementar el crédito horario o aumentar la cantidad de asignaturas.<br>2) Estructurar un sistema de correlatividad sobre un criterio pedagógico.<br>3) Transformar a la Metodología de la Investigación en un eje transversal que esté integrado en las distintas asignaturas que conforman el plan de estudio. |

**Tabla 8.60.:Críticas y propuestas acerca de los planes de estudio.**

Los **planes de estudio** de las tres carreras son *insuficientes* para formar adecuadamente en los aspectos vinculados a la Metodología de la Investigación porque:

El de *Ciencias de la Educación* está desactualizado, fue aprobado hace más de 20 años; es incompleto, en tanto que privilegia los contenidos vinculados a la perspectiva cuantitativa y está incorrectamente secuenciado, ya que los aspectos estadísticos se desarrollan al principio (en el primer y segundo año) y las consideraciones metodológicas al final (tercer año).

El de *Enseñanza Diferenciada* posee escaso crédito horario (60 horas) y la asignatura está incorrectamente ubicada, puesto que se dicta al final de la carrera, esto les impide establecer conexiones con otras asignaturas y, además, al desarrollarse junto con la Residencia Integral Docente, se relega al espacio de formación dedicado a la Metodología de la Investigación a un segundo plano.

El de *Enseñanza Pre-primaria* posee escaso crédito horario (90 horas) y se dicta simultáneamente con una excesiva cantidad de asignaturas que restringen las posibilidades de proporcionarle la atención debida.

Los inconvenientes aquí detectados son indicios de serios problemas de fondo que están asociados al lugar y a la significación que le atribuyen los planes de estudio a la Metodología de la Investigación. Dichos inconvenientes no se resuelven solamente incrementando la cantidad de horas, sustituyendo el sistema de correlatividad, incluyendo nuevas asignaturas, etc.; ya que es de vital importancia realizar transformaciones que supongan cambios en las concepciones relacionadas: a la relación teoría-práctica, a los sujetos educativos, a los conocimientos correspondientes a la Metodología de la Investigación y a las estrategias formativas. A partir de tales reformulaciones, todo cambio podrá adquirir un sentido diferente.

Las *sugerencias para mejorar* la formación en Metodología de la Investigación elaboradas por los diversos sujetos estudiados son relativamente similares para todas las carreras, las mismas plantean la necesidad de: mantener o incrementar el crédito horario o la cantidad de asignaturas; estructurar un sistema de correlatividad que se encuentre en función de criterios lógicos, epistemológicos y pedagógicos y; transformar la Metodología de la Investigación en un eje transversal que integre las distintas asignaturas que conforman el plan de estudio.

En torno a las críticas y sugerencias para mejorar **los programas de formación** los distintos docentes de las diversas carreras estudiadas realizan:

Por un lado, una serie de críticas similares a los programas de formación. En tal sentido, indican que las propuestas educativas no logran articular adecuadamente el conocimiento y la acción, porque se privilegia el primero en detrimento del segundo y; tampoco pueden vincular la Universidad con la escuela, puesto que los contenidos estudiados están alejados de los problemas docentes, no son aplicables al trabajo cotidiano y algunas experiencias quedan acotadas a la institución formadora. Asimismo, señalan que en los diversos programas se emplean *estrategias de enseñanza* monótonas, abstractas, que no promueven ni el interés ni la motivación por aprender este área de conocimiento, tampoco tienen en cuenta las inquietudes de los alumnos y habitualmente sólo se utilizan recursos didácticos tradicionales.

Por el otro lado, algunas observaciones a cada una de las experiencias en particular. En esta dirección, consideran que la propuesta de *Ciencias de la Educación* no promueve la reflexión sobre los conocimientos que se aprenden; la de *Enseñanza Diferencia* es excesivamente ambiciosa y, el escaso tiempo sólo permite un limitado contacto con informes de Investigación Educativa, pero no resuelve adecuadamente los problemas derivados del diseño y la ejecución de una Investigación Educativa y; la de *Enseñanza Pre-primaria* plantea temas de investigación poco atractivos y fundamentalmente no prepara para hacer un trabajo de indagación sistemática sobre un sector de la realidad educativa.

| PROGRAMAS DE FORMACIÓN |  | Ciencias de la Educación  | Enseñanza Diferenciada  | Enseñanza Pre-primaria  |
|------------------------|--|---|---|---|
|                        | <b>Críticas</b>  | <p>1) Los contenidos estudiados están alejados de los problemas docentes.</p> <p>2) La experiencia educativa no articula adecuadamente la teoría y la práctica.</p> <p>3) Se emplean estrategias de enseñanza tradicionales, que no promueven el interés ni la motivación por aprender.</p> <p>4) Solamente se utilizan recursos didácticos tradicionales.</p> <p>5) No se promueve la reflexión.</p>   | <p>1) Escasa relación entre la Metodología de la Investigación y los problemas concretos de los docentes en ejercicio.</p> <p>2) Insuficiente integración entre la Universidad y la escuela y, entre los integrantes del equipo docente.</p> <p>3) Las clases expositivas son teóricas, abstractas y monótonas.</p> <p>4) Escaso contacto con informes de Investigación Educativa.</p> <p>5) No se pueden resolver adecuadamente los problemas derivados del diseño y la ejecución de una Investigación Educativa.</p> <p>6) La propuesta formativa es excesiva para las posibilidades materiales del seminario.</p>  | <p>1) Hay un exceso de conocimientos teóricos y escasa práctica.</p> <p>2) Las experiencias educativas quedan acotadas al aula universitaria.</p> <p>3) Las clases teóricas no son dinámicas.</p> <p>4) Las estrategias de enseñanza no tienen en cuenta los conocimientos e inquietudes de los alumnos.</p> <p>5) No se emplean recursos didácticos modernos.</p> <p>6) Los problemas propuestos por el equipo docente resultan poco atractivos.</p> <p>7) La propuesta no prepara a los docentes para hacer Investigaciones Educativas.</p> |
| <b>Sugerencias</b>     | <p><i>Objetivos</i><br/>Preparar a los futuros docentes para:<br/>a) Hacer Investigaciones Educativas mediante la elaboración de un diseño o desarrollo de una investigación.<br/>b) Posicionarse ante el mundo a fin de conocerlo y transformarlo.</p> <p><i>Contenidos</i><br/>Lineamientos filosóficos y epistemológicos.<br/>Sentido y utilidad de la Investigación Educativa para los docentes.<br/>Fases y procesos de la investigación.<br/>Los paradigmas de investigación.<br/>Condiciones de saber y de poder que se ponen en juego durante el desarrollo de la investigación.</p> <p><i>Estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.</i><br/>Las clases expositivas deben ser claras, dinámicas y flexibles.<br/>2) Incrementar la cantidad de días dedicados a la práctica.<br/>3) Relacionar los aspectos teóricos y los prácticos mediante la realización de una investigación.<br/>4) Emplear nuevos recursos y estrategias didácticas (incluir herramientas informáticas y nuevos textos).<br/>5) El examen final debe incluir integración de teoría y defensa de la investigación realizada.</p> | <p><i>Objetivos</i><br/>a) Estimular la formación del sentido crítico, tratando que el docente se convierta en un investigador.<br/>b) Concientizar sobre la importancia de la investigación en el trabajo docente.<br/>c) Proporcionar los conocimientos para que los docentes puedan hacer investigaciones.</p> <p><i>Contenidos</i><br/>1) La historia de la Metodología de la Investigación, paradigmas y las distintas formas de poder hacer investigación.<br/>2) El proceso investigativo. Las distintas fases que atraviesa el trabajo científico.<br/>3) Consideraciones teóricas, prácticas y contextuales de la realización de un trabajo de investigación.<br/>4) Los modelos y tipos de Investigaciones Educativas.<br/>5) La Investigación Educativa dentro del aula.</p> <p><i>Estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.</i><br/>1) Realizar trabajos de investigación a partir de problemas que emerjan de la realidad.<br/>2) Emplear las clases expositivas de un modo activo y dinámico.<br/>3) Emplear nuevos recursos didácticos.<br/>4) Mejorar la organización, la coordinación y la comunicación del equipo docente.<br/>5) Aumentar los tiempos dedicados a reflexionar la práctica.<br/>7) Incrementar los tiempos dedicados al asesoramiento.<br/>8) Evaluar grupalmente la marcha del proceso de aprendizaje.<br/>9) Promover la realización de auto-evaluaciones.<br/>10) Realizar evaluaciones parciales (intermedias) de los aspectos teóricos.<br/>11) Defender el trabajo de investigación en la evaluación final.<br/>12) Intercambiar opiniones entre los alumnos e investigadores educativos.</p> | <p><i>Objetivo</i><br/>a) Formar a los futuros docentes para que puedan emplear la Investigación Educativa como una herramienta para conocer y solucionar los problemas que emergen de la práctica docente.</p> <p><i>Contenidos</i><br/>1) Método científico.<br/>2) Nociones elementales de estadística.<br/>3) Manejo de programas de computación.<br/>4) La Investigación Educativa y la práctica de los docentes de Nivel Inicial.<br/>5) El proceso de la investigación.<br/>6) Teoría y práctica acerca del diseño de investigación.<br/>7) Teoría y práctica acerca de la ejecución de la investigación.</p> <p><i>Estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.</i><br/>1) Diseñar y ejecutar una investigación sobre problemas escolares.<br/>2) Realizar investigaciones bibliográficas.<br/>3) Diversificar las estrategias de enseñanza.<br/>4) Proponer temáticas interesantes para hacer el diseño en los trabajos prácticos.<br/>5) Eliminar los parciales.<br/>6) Defender el trabajo de investigación realizada.<br/>7) Adoptar el sistema de promoción sin examen final.<br/>8) Emplear algunos recursos informáticos.<br/>9) Tener en cuenta los niveles educativos y las inquietudes de los alumnos.<br/>10) Analizar las Tesis de Licenciatura.</p> |   |

**Tabla 8.61.: Críticas y sugerencias efectuadas a los programas de formación llevadas a cabo en la FCH-UNSL**

Las *sugerencias para mejorar* las propuestas formativas aportadas por los distintos sujetos estudiados como es lógico, están estrechamente ligadas a las críticas realizadas y, salvo algunas excepciones, son relativamente similares en todas las carreras, Las mismas están destinadas a

potenciar los efectos formativos de experiencias educativas. En este sentido, en lo referido a:

- a) Los *objetivos*, se aconseja aportar a los futuros docentes los instrumentos teóricos, metodológicos y operativos para que puedan utilizar a la Investigación Educativa como una herramienta para conocer y solucionar los problemas que emergen de la práctica docente y la realidad educativa.
- b) Los *contenidos*, se sugiere generar espacios destinados a abordar el estudio de: los lineamientos filosóficos y epistemológicos; los paradigmas de investigación; el sentido y la utilidad de la Investigación Educativa en el aula; las fases y los procesos de la Investigación Educativa y; la teoría, la práctica del diseño y el desarrollo de las investigaciones.
- c) Las *estrategias formativas*, se recomienda que sean dinámicas, que se tengan en cuenta los requerimientos de los alumnos y que se integre la práctica con la teoría. Para ello proponen, entre otras cosas, que los estudiantes puedan: aprender a investigar investigando los problemas escolares concretos; emplear nuevos recursos didácticos; adoptar sistemas de evaluación que permitan dar cuenta del trabajo investigativo; mejorar la coordinación, la organización y la comunicación del equipo de cátedra; etc.

### **8.8.7. Conclusiones del apartado**

A modo de conclusión y a partir de los datos ya analizados en el presente apartado, se advierte la necesidad de hacer modificaciones globales y conjuntas, tanto en los planes y los programas de estudio, como en el desarrollo de los programas de formación. Las propuestas destinadas a intervenir en sólo uno de estos aspectos, implicarían un empobrecimiento del proceso formativo e impediría la constitución y consolidación de un espacio curricular que contribuya a mejorar la práctica docente.

Los planes de estudio que se elaboren deben jerarquizar la importancia de la Metodología de la Investigación en todo el proceso formativo. Asimismo, los programas de formación destinados a la enseñanza de la Metodología de la Investigación tienen que promover la toma de conciencia sobre necesidad de formar un sujeto capaz de construir conocimiento, promoviendo las competencias necesarias para que los futuros profesores se conviertan en investigadores educativos, dispuestos a reflexionar su propia práctica, a analizar la dinámica institucional, a posicionarse críticamente frente a las políticas generadas por el Estado y a generar acciones que transformen su realidad socio-política y educativa.

Para ello es de capital importancia, producir situaciones de aprendizaje que tomen como punto de partida las experiencias dispares de los alumnos y avancen hacia la apropiación de otros conocimientos más profundos, mediante las conexiones entre los saberes adquiridos y las informaciones acumuladas en el campo disciplinar. La tarea del docente será provocar y ayudar al alumno a resolver los problemas que vayan apareciendo mediante el planteamiento de experiencias que estimulen el interés de los sujetos y comprometan su actividad mental (Marchesi, 2000).