

**CAPÍTULO 4:
FORMACIÓN INICIAL DE LOS
DOCENTES-INVESTIGADORES
EN METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN**

Formar docentes en Metodología de la Investigación significativa “*transmitir el oficio de productor de conocimientos*”
(Sánchez Puente, 1995)

Introducción

La Formación Docente en Investigación Educativa se ha convertido en un área de preocupación para docentes e investigadores en estos últimos años porque constituye un espacio estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de la práctica docente, máxime aún si se tiene en cuenta el impacto de la información, de la tecnología y de la mundialización de las relaciones sociales. Sin embargo, tal como lo afirma Rojas Soriano (1997:22) "*poco se ha escrito acerca de la preparación de investigadores debido a la complejidad de la misma*".

Atendiendo a estas observaciones, en este Capítulo, en primer lugar, se establecen algunas precisiones conceptuales acerca de la Formación Inicial en general y la Formación Docente en Investigación Educativa en particular; en segundo lugar, se examina la significación que le otorgan los diversos modelos de Formación Docente desarrollados en América Latina a la Enseñanza de la Metodología de la Investigación y, por último, se elabora una propuesta que pretende proporcionar los conocimientos básicos para la Formación de los docentes–investigadores.

4.1. Formación Docente Inicial y Formación en Metodología de la Investigación

La formación docente inicial es entendida aquí como *aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional.*

Este concepto permite caracterizar este espacio formativo como:

- a) Una *etapa preparatoria* que abarca un período definido y relativamente corto que habilita a un sujeto determinado a ejercer una profesión. Como se puede apreciar, se consagra un tiempo definido al logro de un objetivo claro
- b) Una *práctica educativa* que se desarrolla en un contexto socio-político determinado e involucra aspectos sociales, políticos y culturales
- c) Una *práctica intencional* destinada a proporcionar a los docentes en formación ciertos conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales que les servirán de referencia para trabajar en la escuela
- d) Una *práctica sistemática y organizada* de carácter formativo. Vale decir, que las acciones que se ponen en juego no son improvisadas, sino por el contrario, cada uno de los elementos están relativamente organizados y las fases están definidas con antelación
- e) Un *espacio* cuyos destinatarios *constituyen un grupo de personas* (docentes en formación) dispuesto e implicado en un proceso formativo
- f) Un *espacio destinado a la formación para un puesto de trabajo*. Esta formación les otorga a los sujetos una acreditación reconocida socialmente que los habilita a ejercer una práctica profesional

Como se puede advertir en las observaciones realizadas, la *Formación Docente Inicial* es una práctica educativa multidimensional y pluriparadigmática que

involucra una amplia red de dimensiones políticas, sociales y educativas, difícilmente acotables con precisión y univocidad. Asimismo, está abierta a múltiples interpretaciones y perspectivas como se podrá apreciar más adelante.

Por su parte, *la Formación Inicial de los docentes en Metodología de la Investigación* es definida en el presente trabajo como *una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, inscripta en un contexto social e institucional destinada a enseñar a investigar a los futuros docentes con el propósito de construir conocimientos educativos mediante la apropiación de los conocimientos fundamentales (socio-crítico y epistemológico) e instrumentales de la metodología.*

Este espacio de formación tiene que contribuir a “*la utilización y puesta en cuestionamiento de los conocimientos dominantes, a adquirir nuevas maneras de comprender la realidad educativa, a ubicarse en situación activa, a enfrentar las dificultades de la producción de conocimientos, a cobrar conciencia de los límites que tenemos, de las cosas que sabemos y de las muchas que ignoramos, a acercarnos con mayor modestia a los problemas del conocimiento, a relativizar muchas de nuestras afirmaciones*” (Reyes Esparza, 1993:76) y a facilitar la producción de nuevas formas de comprensión y conocimientos de los problemas escolares a fin de transformarlos.

Por lo tanto, no sólo se debe transmitir una serie de procedimientos o describir un conjunto de técnicas, sino fundamentalmente se tiene que promover el desarrollo de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica, capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos (Sánchez Puentes, 1995:91) y proporcionar un marco de referencia para interpretar las investigaciones educativas producidas por otros.

En suma, formar docentes en Metodología de la Investigación significa como lo sostiene Sánchez Puente (1995: 125) “*transmitir el oficio de productor de conocimientos*” mediante:

- *Una formación crítica* que contribuya a comprender el papel social que juegan los profesionales como producto y parte de la realidad socio-histórica y a enjuiciar las diversas formas de conocimientos mediante el análisis de su estructura y sus alcances ideológicos. Desde la óptica de la formación en esta área de estudio, el componente socio-crítico es central, en la medida que posibilita conocer y cuestionar las diversas formas de interpretar la realidad social.
- *Una formación epistemológica* que contribuya a problematizar el conocimiento teórico, a reconocer los tipos de razonamiento que produjeron dichas teorías y a romper con los propios límites de la razón teórica mediante la estimulación del pensamiento crítico. Desde la perspectiva de la Formación en Metodología de la Investigación, el componente epistemológico es clave, en la medida que aporta herramientas que ayudan a esclarecer las diversas formas de construir conocimiento y a asumir una posición en torno al mismo.
- *Una formación instrumental* que permita aportar un conjunto de herramientas metodológicas, técnicas y procedimientos que contribuyen a producir conocimientos sobre un sector de la realidad educativa. Des-

de la formación en Metodología de la Investigación, el elemento instrumental es uno de los aspectos específicos de esta área de conocimiento; sin embargo, no puede abordarse independientemente de los otros tipos de formación.

4.2. Los modelos de formación docente desarrollados en América Latina

De los diversos sistemas de clasificación existentes (Feiman-Memser, 1990; Ferrández, 1998; Imbernón, 1989; Zeichner, 1983), la propuesta elaborada por Davini (1991) en Argentina es la que permite obtener una visión dinámica de la Formación Docente y aporta un conjunto de categorías claves que ayudan a comprender en forma situacional los procesos formativos, en tanto que esta propuesta alude a los modelos teóricos desarrollados en América Latina.

Davini distingue dos *perspectivas teóricas*: la *hegemónica* compuesta por la pedagogía tecnocrática y las *alternativas* conformadas por la pedagogía crítica de los contenidos y la pedagogía crítica hermenéutica-participativa. Dichos modelos no configuran instancias monolíticas dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias, y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente.

Para conocer los *modelos teóricos*, resulta necesario primero describir los supuestos acerca de la *sociedad* y la *educación* que sostienen las diversas perspectivas, para luego desenmarañar el entramado de relaciones que se producen entre el perfil del docente deseado, la función de la Formación Inicial, el perfil del docente frente a la Investigación Educativa y la Formación en Metodología de la Investigación.

4. 2.1. Perspectiva hegemónica y modelo tecnocrático

El modelo tecnocrático tuvo sus orígenes teóricos en la década del '50 en los Estados Unidos. Esta línea de pensamiento se vincula al positivismo, al movimiento "*accountability*" o rendimiento de cuentas, a la psicología conductista, a la teoría de sistema, que analiza las interrelaciones y desarrollos secuenciales en las realidades complejas, a los modelos didácticos proceso-producto que, utilizando la metodología experimental y correlacional, buscan establecer relaciones causa-efecto entre el comportamiento del profesor y el rendimiento de los alumnos, al desarrollo de la enseñanza individualizada basada en programas modulares y a una concepción analítica de la enseñanza entendida como conjunto estructurado de actividades que pueden predecirse y controlarse (Rodríguez Marcos, 1995).

Este modelo de Formación Docente se introduce e impone en América Latina como una propuesta pedagógica-científica durante la década del '60 y '70 debido, entre otras razones, al vínculo de dependencia con Norteamérica, a la difusión realizada por los organismos internacionales tales como la UNESCO y la OEA (Vogliotti y otros, 1998), al apoyo oficial de los gobiernos locales a los regímenes burocráticos - autoritarios hegemónicos en ese momento histórico, al lenguaje pretendidamente científico y a los planteos relativamente simples que prometían resolver los grandes problemas educativos con poco esfuerzo.

Esta *perspectiva teórica* es una de las líneas de pensamiento que más ha incidido en las diversas políticas de Formación Docente generadas por el Estado Nacional en los últimos treinta años de la historia Argentina.

En la década del '60, durante la dictadura militar autodenominada "Revolución Argentina" (1966-1973), las *corrientes tecnocráticas* modernizantes asociadas a los modelos tradicionales de la educación (Davini, 1998) proporcionan los fundamentos teóricos para suprimir el magisterio del nivel secundario (Res. Minist. 1111/68) y elevarlo al nivel terciario-no universitario con el pretexto de la profesionalización de trabajo docente (Res. Minist. 2321/70).

En la década del '70, durante la dictadura militar autodenominada "Proceso de Reorganización Nacional" (1976-1983) se crea el Plan del Profesorado de Nivel Elemental (Res. Minist. 538/80) vinculando el *modelo tecnocrático* con vertientes *espiritualistas*. Ambas perspectivas poseen importantes puntos de contacto entre sus fundamentos más firmes puesto que privilegian la entrega y la alienación, poseen una visión fragmentada del ser y eliminan las contradicciones en sus construcciones teóricas (Southwel, 1995).

En la década del '90, la *perspectiva tecnocrática* gravita vigorosamente en la Reforma Educativa Argentina iniciada a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Son ejemplos más que elocuentes el funcionamiento de la Red Federal de Formación Docente Continua, la determinación de los Contenidos Básicos Comunes, las expectativas de logros, la clasificación de los contenidos desde la estructura política y los órganos técnicos, la definición de los criterios de rendimiento y acreditación de las instituciones formadoras y la configuración de estructuras piramidales "de cabecera" (Davini, 1998).

El modelo de Formación Docente Tecnocrática adhiere a una concepción de sociedad funcionalista en cuyo contexto la función de la educación se justifica por su contribución a la formación de individuos útiles para desempeñarse con eficiencia en el ámbito productivo (Vogliotti, 1998).

Los funcionalistas consideran a la *sociedad* como un todo complejo, armónico y equilibrado, cuyas partes comparten los mismos requisitos funcionales que se traducen en la necesidad de supervivencia, de adaptación e integración de sus miembros y de estabilidad normativa (Salomón, 1980:24). Es decir, que cada una de las partes cumple una función social determinada y necesaria para el funcionamiento adecuado del sistema social.

En este marco, la *educación* es "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado" (Durkheim 1979:70).

Como se puede advertir en esta definición, la educación constituye una pieza clave en esta perspectiva y a ella se le asigna la función de transmitir un conjunto de códigos culturales, valores, creencias y conocimientos que garanticen la conservación y continuidad de "la cultura", convirtiendo al ser humano naturalmente aso-

cial, en un sujeto social y moral que desempeñe una función útil en la sociedad.

Este modo de concebir la educación, no es más que una forma de reproducir las relaciones sociales de dominación porque como lo demuestra Giroux (1985), la educación proporciona a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar un lugar en el sistema del trabajo estratificado en clase, razas y sexos, distribuye valores, lenguajes y estilos que perpetúan la cultura dominante y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

Con estas breves consideraciones se pretende advertir que esta perspectiva tiene una marcada preocupación por el problema de la adaptación y estabilidad normativa como requisito funcional para la supervivencia de la sociedad. La escuela, desde este modelo, cumple un lugar privilegiado en tanto constituye el espacio social que asegura la continuidad del sistema mediante la transmisión unilateral y mecánica de la cultura heredada, perpetúa los patrones de comportamiento que legitiman un orden social y soslaya o elimina la posibilidad del conflicto social. En opinión de Demo (1983), el funcionalismo camufla el conflicto, disimula la desigualdad social, valiéndose de las funciones de integración y adaptación ejercidas por las instituciones, siendo la educación una de las más importantes.

4.2.2. Perspectivas alternativas y los modelos: histórico-culturalista y hermeútico-participativo

Las perspectivas alternativas surgen simultáneamente en distintos países del mundo. Stenhouse y Elliot en Inglaterra, Zeichner y Giroux en EEUU, Gimeno Sacristán e Imbernón en España, etc. En América-Latina, los primeros planteamientos se producen en la década del '70 con los trabajos de Freire, Fals Borda y Pichón Riviere, entre otros, pero empieza a adquirir una importancia inusitada en la década '80 con la disolución de los gobiernos autoritarios y el inicio del sistema democrático en varios países del cono sur.

En este movimiento heterodoxo, convergen diferentes visiones teóricas: Neo-marxismo, Psicología Social, Nueva Sociología de la Educación, etc. Todas ellas se encuentran anudadas a un pensamiento dialéctico que incluye al contexto histórico - social como un componente necesario para la Formación Docente, admiten la existencia de una realidad compleja y contradictoria e intentan romper con la visión conservadora mediante la reflexión, la crítica y la acción transformadora, fundada en una concepción de una sociedad más justa (Vogliotti y otros, 1998).

Este movimiento no es una aplicación de los programas formativos surgidos en otros países, como lo fue la pedagogía tecnicista. En él se gesta una perspectiva que re-significa creativamente las producciones elaboradas en otros contextos, pero también introduce una mirada macro-social explicativa que permite la construcción de nuevas categorías conceptuales y operativas originales en torno al proceso formativo, intentando superar de este modo, la racionalidad tecnocrática que reducía la Formación Docente a los elementos meramente instrumentales.

Perspectivas Teóricas	Hegemónica	Alternativas	
Sociedad	Es un sistema social compuesto por diversas estructuras que cumplen funciones	Sectores con intereses antagónicos	
Función de la Escuela	Socialización Metódica	Función primordial	
		Socialización Crítica	
		Función estratégica de las instituciones:	
		Pedagogía Crítica de los contenidos	Pedagogía hermético-participativo
		Promover la formación cultural y científica del pueblo para que ello contribuya a su transformación socio-política.	Promover las modificaciones de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, para democratizar las relaciones en la sociedad

Figura Nro. 8. Fundamentos sociales y pedagógicos de los modelos de Formación Docente Latino-americanos.

Las perspectivas alternativas y sus respectivos modelos han gravitado directamente en los planes de Formación Docente gestados por el Estado. Sin embargo, resulta necesario destacar que dichos modelos no lograron imponerse como una tendencia pedagógica consolidada. Las propuestas tecnocráticas siguen manteniendo un peso importante en las políticas educativas y en la conciencia de los docentes. Messina (1999) advierte que la práctica de la formación ha quedado atrapada en los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, en tanto que los centros de formación siguen reproduciendo la cultura escolar tradicional, y las políticas de los gobiernos han restringido la participación de los docentes al papel de ejecutores de políticas; en consecuencia, *“la formación docente sigue siendo una imposición ‘desde arriba’ antes que un espacio propio”* (Messina, 1999:152).

El modelo de corte *histórico-culturalista* (también llamado pedagogía crítica de los contenidos) sostiene que la recuperación de los contenidos socialmente significativos por parte de los sectores populares les permitirá su transformación política y social. Esta posición fue ampliamente difundida en diversos trabajos publicados por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y recibió el impulso de especialistas nacionales y extranjeros de influencia en el país, como lo son Saviani, Filmus, Tenti Fanfani, Libaneo, Mello, Braslavky y Tedesco (Davini, 1998), entre otros. Esta es una de las posturas que ha gravitado en la Reforma Educativa Argentina. De hecho, la Dra. Braslavsky fue la coordinadora general del Programa de Contenidos Básicos y Tedesco ha sido uno de los especialistas consultados permanentemente.

El modelo de corte *hermenéutico-participativo* cifra su análisis en la estructura de poder expresada en la organización socio-institucional y en la internalización que de ella hacen los docentes. En este contexto teórico, los profesores deben contar con espacios de participación que les permitan revisar sus concepciones y sus prácticas. Las contribuciones de Vera Godoy, Batallán, Ageno, Saleme y García fueron importantes para el desarrollo de este modelo. Esta perspectiva, en opinión de Davini (1998), tuvo algún grado de influencia en el Plan de Formación de los Maestros de Enseñanza Básica (MEB) debido a las importantes coincidencias en

los fundamentos teóricos y en las metodologías de trabajo.

Estos dos modelos comparten algunos fundamentos teóricos sustantivos acerca de qué es la sociedad y cuál es la función primordial que cumple y debe cumplir la escuela.

Estos enfoques entienden a la *sociedad* como un espacio donde existen sectores sociales con intereses antagónicos (opresor-oprimido, burguesía-proletariado, dominador-dominado, según la denominación de cada autor). Estos marcos teóricos consideran que la *escuela* está inscrita en un contexto social e histórico determinado, donde la educación no efectúa una acción neutral destinada a un conjunto humano con intereses comunes - como pretendía la visión hegemónica -, sino que es una acción comprometida con algunos de los sectores enfrentados de la sociedad. En este sentido, advierten que las escuelas - en las sociedades capitalistas - tienen la función de formar la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología dominante con el fin de perpetuar las relaciones sociales de producción existente. Desde el punto de vista de Charlot (1976), la escuela satisface los intereses económicos y sociales de la clase dominante y difunde su ideología.

Las perspectivas alternativas consideran que las instituciones educativas ofrecen espacios no sólo para reproducir los intereses y las ideologías de la clase dominante, sino también para reflexionar críticamente y desarrollar acciones contrahegemónicas. En este marco de pensamiento, las *escuelas* deben proporcionar las herramientas pedagógicas y políticas para que los sectores populares se liberen de las estructuras sociales injustas o, a lo sumo, dejen de ser funcionales para los intereses de la clase o grupo dominante. En este sentido, hay que señalar que estos modelos, reconocen y denuncian el carácter reproductor de la escuela sin renunciar a las posibilidades de transformación educativa que ofrecen los ámbitos escolares.

A pesar de los importantes acuerdos que se pueden encontrar en los modelos alternativos, éstos difieren a la hora de formular cuál es el problema educativo más relevante y, como consecuencia de ello, proponen soluciones diferentes que se reflejan en el papel estratégico que les asignan a la escuela y en las orientaciones que les otorgan a la Formación Inicial, en general y a la Formación en Metodología de la Investigación, en particular.

Para la pedagogía crítica de los contenidos, la cuestión educativa fundamental es el vaciamiento de contenidos generados por la expansión de la matrícula, cuyas consecuencias afectan las posibilidades emancipatorias de los sectores populares. Desde el punto de vista de Tedesco (1987), dicho vaciamiento incapacita a la escuela para convertirse en un ámbito donde se produzcan aprendizajes socialmente significativos, por lo tanto, la escuela debe convertirse en un espacio destinado a la formación cultural y científica, ya que ello contribuye a la transformación social y política de los sectores populares.

En cambio, para la pedagogía hermenéutica participativa, el problema pedagógico crucial es el tipo de relaciones de poder que se generan en el sistema educativo. En este sentido, destacan la existencia de una estructura burocrática caracterizada por un verticalismo autoritario y un fuerte dogmatismo cuyas consecuencias son el individualismo, la competencia y la pasividad de los sujetos educativos. Desde la perspectiva de Vera Godoy (1985), estos problemas no se resuelven cambian-

do los contenidos o los métodos de trabajo sino que es necesario que se modifiquen las relaciones de poder en la escuela y en el aula, promoviendo espacios de participación donde se reflexione sobre los marcos de referencias y mediante ello, se modifiquen las acciones pedagógicas.

Haciendo una mirada crítica de ambos modelos, se puede observar que la pedagogía culturalista destaca la importancia de la escuela como transmisora de cultura y privilegia la enseñanza del saber sistematizado, en detrimento de las relaciones de poder que se producen entre los distintos sectores involucrados en el proceso educativo. Por el contrario, la pedagogía hermenéutica-participativa enfatiza las relaciones de poder en la estructura educativa aunque son pocas las consideraciones que hacen sobre la importancia del saber. Cada uno de estos modelos privilegia un aspecto en perjuicio del otro. Para obtener una visión integral de la realidad educativa, es necesario articularlos dialécticamente otorgándole la misma jerarquía al *saber* acumulado que a las relaciones de *poder*, de tal modo de superar la fragmentación de estos enfoques.

4.2.3. Implicaciones de las perspectivas y modelos de formación docente en la enseñanza de la metodología de la investigación

Tras las precisiones establecidas acerca de los supuestos sociales y educativos que fundamentan las diversas perspectivas y modelos, resta ahora desentrañar las relaciones que existen entre las distintas orientaciones acerca de la Formación Docente y sus posibles implicaciones en la enseñanza de la Metodología de la Investigación.

En el *modelo tecnocrático*, los *docentes* son concebidos como *funcionarios* que adoptan las reglamentaciones propuestas por leyes, decretos, ordenanzas o planes de estudio, o como *técnicos* que dominan las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación (Pérez Gómez, 1992). En esta perspectiva, el profesor es considerado un reproductor pasivo, un intermediario entre la sociedad y los sujetos, cuyo papel queda reducido a una actividad meramente instrumental, un profesional que soluciona sus problemas prácticos aplicando las prescripciones políticas derivadas del gobierno o las recomendaciones producidas por las investigaciones educativas. En la gran maquinaria que es la sociedad, los docentes constituyen un engranaje clave para que la sociedad pueda funcionar adecuadamente.

Para contar con docentes reproductores y ejecutores acríticos, es necesario que las instituciones de *Formación Inicial* preparen profesores eficientes mediante la capacitación en el manejo de técnicas, normas y contenidos instrumentales que garanticen el logro de los objetivos prefijados (Suárez, 1994) y el entrenamiento de las destrezas y habilidades necesarias para enseñar eficazmente a través del empleo de técnicas de programación pedagógica, el uso de nuevos recursos de enseñanza y, en menor medida, la adquisición de conocimientos disciplinares (Diker y Terigi, 1997).

Esta perspectiva establece una clara división técnica y social del trabajo escolar (Suárez, 1993). Por un lado, los *investigadores educativos* son los encargados de producir conocimientos, técnicas y procedimientos de enseñanza y por el otro, los *docentes*, son los *prácticos idóneos* (Southwell, 1995) que tienen la responsabi-

lidad de aplicar mecánicamente al desarrollo de su práctica, los saberes producidos por otros, de acuerdo con ciertos parámetros normativos ya establecidos. De este modo, “el saber hacer” de los docentes queda limitado a la aplicación instrumental de prescripciones adecuadas a cada situación escolar; por ende, su preparación profesional debe centrarse en las funciones reproductoras y dejar de lado el conocimiento fundamentado de los principios pedagógicos generales (Suárez, 1993).

En este contexto teórico, la *Formación acerca de la Metodología de la Investigación* está destinada a promover la apropiación de los hallazgos y a entrenar las habilidades y destrezas para aplicar las teorías, los principios científicos y los resultados de las investigaciones educativas. Por ello los docentes en formación deben aprender a:

- Reconocer los procedimientos metodológicos y técnicos que emplean los investigadores que construyen conocimiento científico
- Analizar trabajos de investigaciones presentados en publicaciones científicas
- Utilizar los conocimientos derivados de las investigaciones en el aula

Los objetivos que propone De Landsheere (1977) para la Formación Inicial de los Docentes en Investigación ilustran claramente esta perspectiva. Este autor sugiere que a los alumnos de magisterio se los informe acerca de los principios, métodos, técnicas y fuentes de investigación, se los capacite para comprender y criticar las publicaciones de investigación, se los prepare para controlar científicamente los efectos de la innovación en sus aulas y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje concebidos como sistemas tecnológicos, etc.

En los *modelos alternativos* que acompañan a los procesos de democratización, el docente tiene un mayor protagonismo en la creación o en la recreación de los conocimientos socialmente significativos. No obstante, las diferencias entre los *modelos histórico culturalista* y *hermenéutico participativo* no son sutiles y, en este caso, tienen importantes consecuencias para la Formación en Metodología de la Investigación.

Para la *pedagogía crítica de los contenidos*, el docente debe ser un transmisor crítico de conocimientos sistematizados, un reproductor activo, un mediador entre el saber social acumulado y los alumnos que precisan apropiarse de dicho saber como un instrumento para luchar por la transformación de la sociedad. En términos de Davini (1991), el profesor deseado es aquel sujeto que posee una sólida formación en su ciencia y además es capaz de estimular a los alumnos para que puedan re-elaborar críticamente los conocimientos que se les proporcionan a partir de sus recursos intelectuales y culturales.

Para configurar un transmisor crítico y un reproductor activo, las instituciones dedicadas a la *Formación Inicial* deben preparar profesores especialistas en la enseñanza de una disciplina, mediante la transmisión de un corpus de conocimientos científicos y culturales socialmente significativos que les permita, por un lado, un buen dominio de la estructura disciplinar de la asignatura que enseña y de los

conceptos que la constituyen y, por el otro, el manejo de estrategias didácticas renovadoras, acorde con dichas asignaturas.

Este enfoque, al igual que el modelo tecnocrático, sigue manteniendo la división de funciones entre *docentes e investigadores*, pero plantea algunas diferencias con relación al mismo. Aquí *el investigador educativo* sigue manteniendo su hegemonía en la producción del conocimiento científico, aunque *los docentes* ya no son sujetos pasivos sino que adquieren mayor autonomía en la medida que seleccionan, re-significan y re-interpretan las producciones realizadas por otros, en función de las necesidades de su práctica profesional.

P E R S P E C T I V A S	Modelos	Formación Inicial		Formación en Metodología de la Investigación	
		Perfil de docente	Finalidad de la Formación Inicial	Perfil de los docentes frente a la investigación	Finalidad de la formación
H E G E M Ó N I C A S	Pedagogía Tecnocrática	Reproductor pasivo. Un transmisor acrítico de conocimiento y ejecutor de prescripciones políticas o científicas, producidas por otros.	<ul style="list-style-type: none"> - Entrenar las habilidades necesarias para enseñar. - Promover la adquisición de conocimientos disciplinares. 	Consumidor pasivo y ejecutor acrítico de investigaciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> -Promover la apropiación pasiva de los hallazgos de la investigación. -Entrenar las habilidades y destrezas para aplicar los resultados de las investigaciones educativas
	Pedagogía Crítica de los Contenidos	Reproductor activo. Un transmisor crítico de conocimiento que busca que el alumno acceda al saber escolar.	<ul style="list-style-type: none"> Promover la apropiación crítica de los conocimientos socialmente significativos que permita: - Un buen dominio de la asignatura que enseñan. - Un buen manejo de estrategias de enseñanza. 	Consumidor activo de investigaciones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas para apropiarse y re-contextualizar los hallazgos de la investigación.
A L T E R N A T I V A S	Pedagogía Hermenéutico-Participativa	Reproductor y productor activo. Un transmisor crítico y productor de conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la apropiación crítica y construcción colectiva de los conocimientos socialmente significativos: - Promover la reflexión crítica sobre su práctica, proporcionando herramientas teóricas y metodológicas. - Desarrollar actitudes que requieren compromiso ético-político. 	Consumidor activo y productor de investigaciones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas para, re-interpretar y re-contextualizar los hallazgos de la investigación y producir conocimientos.

Figura Nro. 9. Implicancias de los modelos teóricos en la formación en Metodología de la Investigación

Esta mirada constituye un adelanto importante con relación al modelo anterior, en tanto el profesor asume un mayor protagonismo en los procesos de producción y reproducción de los saberes, pero no resuelve los problemas centrales que entrañan la relación investigación y práctica.

Para lograr que los docentes se constituyan en consumidores activos, *la Formación en Metodología de la Investigación* debe proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para analizar y adaptar críticamente las producciones científicas. En este sentido, los docentes en formación deben aprender a:

- Situar los hallazgos de la investigación en su contexto histórico y social
- Analizar y reflexionar acerca del proceso y los productos obtenidos mediante la investigación
- Seleccionar aquellos resultados cuyos contenidos tienen en cuenta su realidad o pueden enriquecer su práctica docente
- Utilizar las recomendaciones surgidas de las investigaciones, adecuándolas a su contexto sociocultural y educativo
- En suma, en el marco de esta propuesta, la formación de los docentes en Metodología en Investigación es importante puesto que les proporciona los marcos interpretativos para realizar evaluaciones historizadas de los hallazgos y los criterios para seleccionar aquellos resultados y producciones que les ayuden a mejorar su habilidad para observar y pensar en lo que hacen (Eisner citado por Zumwalt, 1999)

Para la *pedagogía hermenéutica-participativa* en cambio, el *docente* es considerado un productor y reproductor activo de los conocimientos socialmente significativos. El mismo debe ser capaz de interpretar las situaciones problemáticas de aprendizaje que experimentan sus alumnos y ofrecer soluciones mediante el abordaje adecuado de las situaciones emergentes que se presentan en la dinámica del aula. Asimismo tiene que saber reflexionar su práctica, asumir un compromiso ético-político y construir un corpus de conocimiento que dé cuenta de la realidad educativa y social donde se desenvuelve.

Para lograr que los profesores se constituyan en sujetos creadores y recreadores de conocimientos, *la Formación Inicial* debe preparar un docente crítico - transformador mediante la generación de espacios que favorezcan la apropiación crítica de los saberes acumulados en la sociedad, la construcción colectiva de conocimientos socialmente significativos, el desarrollo de actitudes indagadoras y la realización de acciones que transformen la realidad socio-educativa. En términos de Vera Godoy (1985), esta formación debe aportar a los docentes un instrumental teórico e interpretativo que les ayude a comprender los diversos factores que intervienen en la práctica educativa, una Metodología de la Investigación que les permita generar nuevos conocimientos y un repertorio de alternativas de acción que promueva los procesos de renovación educativa.

En esta perspectiva, *la división técnica y social del trabajo escolar* adquiere un sentido radicalmente distinto de los modelos anteriores: aquí los investigadores y docentes son considerados productores de conocimientos y, como consecuencia, ambos están habilitados para trabajar en forma conjunta en proyectos destinados a conocer la realidad educativa.

Los docentes, en particular, deben ser al mismo tiempo consumidores activos y productores de saberes. En otras palabras, se puede decir que los profesores tienen que estar en condiciones de poder apropiarse y adaptar los hallazgos de las investigaciones educativas y, conjuntamente construir nuevos conocimientos que fundamenten su práctica profesional.

En este marco, *la Formación en Metodología de la Investigación* proporcio-

na las herramientas conceptuales y metodológicas para que los sujetos puedan:

- Analizar críticamente las producciones científicas y adaptar las investigaciones educativas, contextualizando y recontextualizando sus recomendaciones
- Planificar y desarrollar investigaciones educativas que permitan construir nuevos conocimientos sobre la práctica docente.
- Generar líneas de acción transformadora sobre la base de los conocimientos construidos

Este modelo teórico pretende formar docentes que tengan capacidad para diagnosticar, investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje, decidir y recrear sus métodos y técnicas de acuerdo con la heterogeneidad de los alumnos, evaluar permanentemente sus prácticas de manera individual y colectiva, etc. En consecuencia, la *formación metodológica* adquiere una relevancia inusitada porque la *investigación* se convierte en una herramienta que posibilita la indagación de la realidad educativa y la reflexión sistemática de la práctica docente. Asimismo, se transforma en la fuente de *renovación y el antídoto* frente a la enseñanza repetitiva, libresca, pasiva y muerta (Pérez Juste, 1988), evitando que el acto de educar se torne mecánico, rutinario (Rojas Soriano, 1997).

Desde esta perspectiva, el docente que investiga es necesariamente crítico y cuestionador porque busca estudiar los aspectos evidentes y no evidentes. Esta forma de concebir al docente es más compatible con los marcos democráticos.

4.3. Propuestas para la Formación Inicial en Metodología de la Investigación de los Docentes-Investigadores

En el marco de esta propuesta se deben planificar situaciones de aprendizaje que estimulen *el interés del alumno y comprometan su actividad mental* (Alvaro Marchesi, 2000). En este sentido, la propuesta parte de los conocimientos construidos en sus diversas y dispersas experiencias previas, pero no se detiene allí sino que avanza hacia la apropiación de otros conocimientos más profundos sobre el tema. La tarea del docente será estimular al alumno y ayudarlo a resolver los problemas que emergen en el proceso mediante el planteamiento de situaciones que los desafíen; en este sentido, es necesario provocar la capacidad de los participantes como punto de partida para lograr una formación integral.

Propuesta para Formación de Docentes-Investigadores

La propuesta pedagógico-didáctica presentada aquí se configura en un *modelo de formación* que integra los aspectos *explicativos* y los *normativos*. La misma constituye una herramienta que permite *analizar e intervenir* en los procesos de Formación en Metodología de la Investigación mediante la elaboración de un conjunto articulado de acciones que se sostienen en una fundamentación teórica sólida que le concede sentido y orientación.

A los efectos de explicar este *modelo*, en primer lugar se da cuenta de los fundamentos teóricos estructurantes que lo sustentan para luego desarrollarlo. Los elementos fundamentales que sostienen dicha propuesta pedagógico-didáctica son:

- A) La intención pedagógico-política
- B) La articulación teoría-práctica
- C) El grupo de aprendizaje
- D) La práctica docente como objeto de estudio

A) La intención pedagógico-política

Los programas de formación del profesorado en general deben servir para que los futuros docentes conozcan la lógica del orden social actual y sean capaces de ocuparse de la realidad con sentido crítico con el fin de mejorarla. En la misma dirección, la formación en Metodología de la Investigación, en particular, debe convertirse en una semilla capaz de germinar docentes críticos que puedan analizar su realidad, tomar decisiones acordes con sus necesidades y ejecutar, junto a las instituciones en donde trabajen, las acciones que resuelvan los problemas educativos.

Los espacios de Formación en Metodología de la Investigación deberían aportar las herramientas para que los docentes puedan develar el carácter hegemónico y dominante de las políticas que se imponen, desnudando las condiciones sociales, económicas e ideológicas que afectan su trabajo, tomando plena conciencia del momento histórico que viven y contribuyendo a la transformación de la realidad opresora. Por lo tanto, la formación implica “*saber ubicarse en el momento histórico que se vive, el cual es una forma de asombro que obliga a colocarse en un umbral desde el cual poder mirar, no solamente para contemplar sino también para actuar; la utopía, antes que nada, es la tensión del presente*” (Zemelman, 2000:110).

B) La articulación teoría-práctica. “Entre el arco y la flecha”

Para explicar este elemento, se apela a la metáfora del “arco y la flecha”. Los mismos constituyen entidades que se necesitan mutuamente. Uno no puede existir sin la otra. Al igual que el arco y la flecha, la teoría y la práctica carecen de sentido si no operan de manera conjunta porque la teoría sola es un cuerpo de conceptos e ideas vaciado de realidad, mientras que la práctica sola es una acción sin orientación y desprovista de sentido.

En el marco de esta propuesta se adopta la teoría dialéctica. Esta concepción postula que el proceso de construcción-apropiación del conocimiento parte de la práctica concreta, inmediata y significativa de los sujetos, se la reflexiona o teoriza y luego se vuelve sobre ella para transformarla (Jara, 1986). Teniendo en cuenta este principio, las experiencias formativas deberán:

Partir de la práctica, lo que significa tomar en cuenta los sentimientos, los conocimientos e informaciones que tienen los alumnos acerca de la Metodología de la Investigación y asimismo, las expectativas, intereses y necesidades en torno a la formación que desean obtener en este campo de estudio.

Realizar reflexiones o teorizaciones, lo que implica un distanciamiento crítico de dicha práctica. En esta instancia es necesario conectar los saberes apropiados durante el proceso formativo previo, con los conocimientos construidos sistemáticamente en el campo de la Metodología de la Investigación.

Desarrollar una praxis (práctica reflexionada), que significa un retorno al punto de partida, pero no en su estado original. Aquí se cuenta con una visión cualitativamente distinta. Se regresa a la práctica con una mejor comprensión de los aspectos que operan sobre la misma. En esta fase se busca integrar dinámicamente el marco de referencia teórico apropiado críticamente con la realización de una práctica investigativa. Aprender por medio de la *praxis*, como lo advierte De Moura Rocha (2000), es el camino más apropiado porque permite establecer una inmediata conexión con el trabajo docente. En opinión de esta autora, vivenciar la teoría mediante su transformación en una actividad práctica es un excelente recurso que ayuda a los alumnos a construir un razonamiento más elaborado y explicativo sobre un fenómeno determinado.

C) El grupo de aprendizaje

El trabajo y la producción grupal deben constituirse en la estrategia que favorezca la apropiación y construcción del conocimiento. Esta modalidad ha sido ampliamente recomendada en las Universidades en tanto "*permite a los alumnos organizar su pensamiento a través de la comparación e interpretación de las ideas con otros compañeros, proporcionándole expresiones y, por tanto, la comprensión de la materia*" (Jacques, 1987:288), incrementa la motivación, favorece la solución de problemas, estimula las habilidades intelectuales, los cambios de actitudes, la capacidad de escuchar, de exponer, de preguntar y de responder, asimismo promueve la habilidad para comunicarse con otros y dominar con precisión el lenguaje de la materia.

Ahora bien, resulta interesante establecer una distinción. El trabajo grupal no constituye solamente una *técnica didáctica* que puede ser aplicada en distintas situaciones de aprendizaje. En este contexto, se la entiende como una manera particular de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje y como una *estrategia de trabajo*. Es decir, un conjunto articulado de conceptos y acciones que están regulados por una teoría que les da sentido y orientación. Desde esta perspectiva las técnicas y procedimientos del trabajo grupal, incluso las clases expositivas con instancias participativas (siempre y cuando no sea la única dinámica que adquiera la clase) están inscritas en una teoría de base.

En el marco de este trabajo, se adopta la teoría de los grupos operativos propuesto por Pichón Riviere (1977). Este autor sostiene que el proceso grupal atraviesa tres momentos diferenciales, la pre-tarea, la tarea y el proyecto. Los mismos se pueden generar en una sola reunión, o también pueden acontecer durante el desarrollo de todo el curso. A continuación se hace una descripción sumaria de cada uno de ellos:

Pre-tarea. El trabajo en grupo operativo obliga a los alumnos a asumir un compromiso real con el aprendizaje. La primera reacción típica está caracterizada por una resistencia a enfrentarse a la tarea que se les propone. El primer contacto con el objeto de conocimiento produce un aumento de los *miedos básicos*: el miedo *a la pérdida* (el temor a perder el lugar obtenido previamente junto a su sentimiento de seguridad) y el miedo *al ataque* (sentimientos de encontrarse sin instrumentos frente a las nuevas situaciones con su consiguiente vulnerabilidad). La combinación de estos dos temores básicos, tal como lo señala Zarzar Charur (1980), produce en los participantes una reacción de resistencia al cambio que caracteriza este

primer momento de la pre-tarea.

Tarea. Si los participantes del grupo logran superar los obstáculos, elaborar los miedos al ataque y a la pérdida, suplantar los comportamientos estereotipados, etc., estarán en condiciones de desarrollar adecuadamente la tarea. Es en el desarrollo de la tarea que el grupo se va consolidando como tal y en este proceso dialéctico están en mejores condiciones para resolver sus problemas en forma colectiva. Existe un conjunto de indicios que permiten distinguir si el grupo está centrado en la tarea, ellos son:

- Gran elasticidad con relación a los roles aprendidos
- Mayor creatividad en los aportes
- Mayor capacidad para resolver colectivamente los problemas
- Mayor compromiso de cada uno de los miembros.

Proyecto o conclusión. Este tercer momento se inicia cuando el grupo se plantea metas que van más allá del aquí y ahora, es decir, que trascienden la tarea inmediata. En palabras de Pichón Riviere (1977), el proyecto surge cuando se ha logrado un sentimiento de pertenencia entre sus miembros y se ha construido la mutua representación interna, se concreta entonces una planificación. Sin embargo, en esta fase del proceso, no siempre el grupo se propone un proyecto nuevo. En ocasiones, al culminar un curso, se busca cerrar la experiencia tratando de elaborar los sentimientos de pérdida que genera la separación.

D) La práctica docente como objeto de estudio

La práctica docente debe convertirse en el objeto sobre el cual se deben realizar los estudios y las investigaciones. Tal como lo señalan Cañals y otros (1997), la realidad educativa es la que genera los problemas que promueven el inicio de una indagación de la práctica, lo cual permitirá la construcción de teorías útiles y contextuales que posibiliten comprender y transformar la docencia.

En este sentido, durante la formación se debe reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento en su dimensión socio-política, institucional y áulica, y se debe incluir entre las tareas de los formados su reflexión, la indagación de sus aspectos relevantes, la formulación de conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la misma, para, de este modo, integrar la teorización propia con las teorías externas al hecho concreto (Bazdresch Parada, 1998).

En consecuencia, la Metodología de la Investigación tiene que convertirse en una herramienta que permita estudiar en forma sistemática la realidad educativa en la cual el futuro docente desarrollará su práctica profesional, y eventualmente aportar algunas líneas que inciten a la transformación.

Vale la pena aquí destacar que las prácticas docentes no son solamente las tareas que realizan los profesores en el aula, sino que es el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones históricas, sociales e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social (Achilli, 1986). Esta forma de concebir las prácticas constituye una fuente inacaba-

ble de problemas que pueden ser indagados por los alumnos.

Propuesta de enseñanza (Dimensión normativa)			Marco de Referencia (Dimensión explicativa)	
Objetivos	Contenidos	Líneas de acción	Proceso grupal	Construcción- apropiación del conocimiento
PRIMERA INSTANCIA				
<ul style="list-style-type: none"> - Generar un marco pedagógico que motive a los participantes a adentrarse en la problemática que aborda el curso. - Realizar una evaluación inicial teniendo en cuenta las expectativas, experiencias y conocimientos previos de los alumnos, en torno a la Metodología de la Investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consideraciones introductorias en torno a Metodología de la Investigación y su implicancia en la Formación Docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer el encuadre general de trabajo que reduzca los temores básicos. - Mediante grupos de discusión revisar los conocimientos y experiencias previas relativas a la Investigación Educativa. - Mediante la redacción de una carta y el trabajo en grupo, se analizarán expectativas y necesidades en torno a qué y cómo aprender 	<ul style="list-style-type: none"> -Pre-tarea -Tarea - Proyecto 	PARTIR DE LA PRÁCTICA
SEGUNDA INSTANCIA				
<ul style="list-style-type: none"> - Promover la construcción colectiva y la apropiación crítica de los conocimientos vinculados a los fundamentos contextuales, teóricos, metodológicos e instrumentales de la Investigación Educativa. - Realizar una evaluación parcial de la experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consideraciones generales de los aspectos teóricos y conceptuales. - Marco contextual: El contexto socio-político y la Investigación Educativa. - Marco teórico: Paradigmas y modelos de la Investigación Educativa. - Marco metodológico e instrumental: Métodos cualitativos y cuantitativos. Triangulación. El proceso y diseño de la Investigación, instrumento de recolección de información. 	<ul style="list-style-type: none"> - En pequeños grupos se analizarán las impresiones que tienen los alumnos sobre los conocimientos acumulados en este campo de estudio. - Mediante distintas acciones didácticas se analizará las relaciones acerca del contexto político y de la Investigación Educativa. - Mediante distintas estrategias didácticas se promoverá la apropiación crítica de teorías y conceptos centrales de la Metodología de la Investigación. - A través de pequeños grupos se promoverá la realización de un diseño de Investigación Educativa. La producción elaborada en este marco servirá como un medio para hacer una evaluación parcial. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pre-tarea -Tarea -Proyecto 	REFLEXIONAR/ TEORIZAR

TERCERA INSTANCIA			
<ul style="list-style-type: none"> - Promover la realización de una experiencia de indagación sistemática de la realidad educativa, empleando estrategias de investigación. - Realizar la evaluación final de la experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de campo. - Recogida y análisis de la información. - Comunicación de lo investigado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por medio de pequeños grupos, se analizarán los temores que se generan antes de iniciar el trabajo de campo. - En pequeños grupos se propondrá la realización de un trabajo de indagación sobre la realidad educativa. - Mediante la aplicación de un cuestionario y trabajo en grupo se evaluará la experiencia formativa. - La defensa de la investigación será el medio para integrar los conocimientos aprendidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Pre-tarea - Tarea - Proyecto <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DESARROLLAR UNA PRAXIS</p>

Figura Nro. 10- Propuesta de enseñanza para la formación en Metodología de la Investigación ***Desarrollo del modelo de formación***

A continuación, se desarrolla un modelo de formación para la enseñanza de la Metodología de la Investigación. Para este fin, se mencionan los supuestos iniciales y posteriormente se describen las dimensiones básicas de la propuesta pedagógico-didáctica.

a) Supuestos iniciales

1) Las consideraciones teóricas sobre el *desarrollo grupal* y *el proceso de apropiación-construcción de conocimiento* son los marcos de referencia que orientan la propuesta de enseñanza. En otras palabras, se puede sostener que la articulación entre estos ejes otorga sentido al modelo de formación.

2) A medida que el curso se desarrolle, el *proceso grupal* y *la construcción-apropiación de los conocimientos* lograrán un mayor nivel de profundidad, es decir, conforme los miembros del grupo se integren adecuadamente, mayores serán sus posibilidades de adquisición y de producción de nuevos saberes.

3) La práctica docente es el objeto de estudio. Para ello, el trabajo de campo debe favorecer el conocimiento del campo de trabajo. En este sentido, las posibles investigaciones que se realicen tendrán que abordar algunas temáticas vinculadas a los problemas reales y cotidianos que viven los docentes.

b) Dimensiones básicas: marco de referencia y propuesta de enseñanza

Este modelo tiene en cuenta dos *dimensiones básicas*: el *marco de referencia conceptual (dimensión explicativa)* que aporta los elementos para comprender la relación entre el proceso grupal y la construcción-apropiación del conocimiento y; la *propuesta de enseñanza (dimensión normativa)* que se deriva de lo anterior y enmarca los objetivos, los contenidos y las acciones pedagógicas a llevar a cabo.

En la figura Nro. 10 se señala la existencia de tres instancias que atraviesan *la propuesta de enseñanza*. Cada una de ellas se estructura en torno a una fase del proceso de construcción-apropiación del conocimiento y, sobre éste, se producen los distintos momentos que transita el grupo. A continuación, se realiza una descripción detallada de lo expuesto.

PRIMERA INSTANCIA

Marco de referencia

Las personas que inician el curso tienen el gran desafío de convertirse en un grupo de aprendizaje cuya finalidad para su inicio y continuidad de su existencia lo constituye la delimitación de la tarea y sus objetivos. Sin embargo, los primeros momentos están caracterizados por la imposibilidad de abordar la tarea porque las ansiedades predominantes se lo impiden.

Desde esta perspectiva del proceso de construcción-apropiación de conocimiento, *la práctica previa de los alumnos (experiencias, saberes, expectativas, necesidades, etc.)* constituye el punto de referencia sobre el cual se iniciará el proceso formativo. Para abordarla, en la *pre-tarea* se analizarán aquellos sentimientos (miedos, temores, prejuicios, etc.) que operan como obstáculo y se buscará la forma de superarlos. Durante la *tarea*, se revisarán críticamente los saberes que poseen los participantes con respecto a la Metodología de la Investigación, obtenidos en otros espacios curriculares. En el *proyecto*, se evaluarán las expectativas y deseos en torno a cómo y qué quieren aprender.

Propuesta de enseñanza

Objetivos

- a) Generar un marco pedagógico que motive a los participantes a abordar la problemática relacionada con la Metodología de la Investigación.
- b) Realizar una evaluación inicial destinada a examinar expectativas, necesidades, experiencias y saberes previos de los alumnos participantes.

Contenidos

- 1) Consideraciones introductorias con relación a la Investigación Educativa y su implicación en la Formación Docente.

Líneas de acción

- 1) Establecer el encuadre. Ello implicará definir las constantes espaciales (dónde), temporales (cuándo) y de funcionamiento grupal (cómo). Esto permitirá reducir la incidencia de las ansiedades y miedos predominantes en los momentos iniciales.
- 2) Mediante un grupo de discusión se revisarán las experiencias y los conocimientos que fueron construidos en el proceso formativo por los alumnos, con respecto a la Investigación Educativa.
- 3) Por medio de la redacción de una “carta”, los alumnos señalarán las expectativas

y necesidades que tienen en torno a qué y cómo aprender la asignatura, para luego discutir las mismas en forma “grupal” con el fin de arribar a consensos que permitan la elaboración de la propuesta de trabajo definitiva.

SEGUNDA INSTANCIA

Marco de referencia

Si el grupo logra centralizar sus esfuerzos en la tarea, se establecerán vínculos de cooperación y afecto que permitirán la apropiación crítica de los *contenidos contextuales, teóricos, metodológicos e instrumentales* de este campo de estudio. Para superar la *pre-tarea* se analizarán los miedos y temores que tienen los alumnos acerca de los conocimientos de este campo de estudio. Durante la *tarea* se promoverá la apropiación crítica de los conocimientos más relevantes elaborados en el campo de la Investigación Educativa. En la fase del *proyecto* se propondrá la elaboración de un diseño de investigación que integre los aspectos conceptuales aprendidos.

Propuesta de enseñanza

Objetivos

- a) Promover la construcción colectiva y la apropiación crítica de los fundamentos contextuales, teóricos, metodológicos e instrumentales de la Investigación Educativa.
- b) Realizar una evaluación parcial de la experiencia, tomando como punto de referencia el diseño de investigación educativa efectuado por el grupo de aprendizaje

Contenidos

- 1) Marco contextual: Situación socio-política e Investigación Educativa. Las condiciones normativas, sociales e institucionales y la posibilidad de hacer Investigación Educativa.
- 2) Marco teórico: Paradigmas y modelos de la Investigación Educativa. Criterios de clasificación. Dos paradigmas (cuantitativo y cualitativo). Tres paradigmas (tradicional, interpretativo y crítico). Dos perspectivas (hegemónica y alternativa). Cuatro modelos (investigación tradicional, investigación acción participativa, investigación etnográfica e investigación protagónica).
- 3) Marco metodológico e instrumental: metodología cuantitativa y cualitativa. Triangulación. Proceso, proyecto y diseño de la Investigación Educativa. Delimitación del tema, definición del problema, desarrollo del marco teórico, elaboración de objetivos y/o hipótesis, selección de sujetos, construcción y/o selección de instrumentos, indagación de campo, recolección de datos, análisis e interpretación de la información, elaboración de conclusiones, comunicación científica.

Líneas de acción.

- 1) Por medio del trabajo en pequeños grupos, se analizarán las impresiones y los

sentimientos que generan los conocimientos acumulados en este campo y la utilidad que puede reportar su aprendizaje.

2) Empleando distintas acciones didácticas se analizarán las relaciones acerca del contexto político y de la Investigación Educativa. En este sentido, se podrían examinar los marcos normativos que regulan el trabajo docente, entrevistar a docentes, directivos y supervisores tratando de conocer su perspectiva sobre este tema, etc.

3) Utilizando diversas estrategias didácticas, se promoverá la apropiación de conocimientos fundamentales que correspondan a esta área de conocimiento. En este sentido, se propone la realización de encuentros con equipos de investigación que estén integrados también por maestros, estudio de textos (libros, documentos de cátedras, etc.) dedicados a la Metodología de la Investigación, examen crítico de informes de investigación, análisis de películas, etc.

4) En grupos pequeños se promoverá la realización de un diseño de Investigación Educativa sobre algunos problemas de la práctica docente. La producción escrita efectuada por los alumnos constituirá uno de los insumos para evaluar el trabajo desarrollado por los alumnos

TERCERA INSTANCIA

Marco de referencia

Si el grupo ha logrado una buena integración socio-afectiva y simultáneamente ha profundizado en la apropiación y construcción de conocimientos, ya está en condiciones de desarrollar una *praxis*, que en este caso consistirá en la ejecución de un diseño de Investigación Educativa.

Para superar el período de *pre-tarea*, se analizarán los miedos y temores que implica estudiar sistemáticamente un problema de la realidad, especialmente en lo que concierne al trabajo de campo. Durante la *tarea*, se impulsará el desarrollo de la investigación diseñada, realizando los ajustes y superando las dificultades de modo grupal. Al finalizar el curso, en la fase de *proyecto*, no se propondrá un nuevo esquema de trabajo para efectuarlo en el futuro, sino una tarea que permita realizar una revisión crítica de lo actuado, tratando de determinar reflexivamente hasta qué punto se han logrado los objetivos propuestos.

Propuesta de enseñanza

Objetivos

- a) Promover la realización de una experiencia de indagación acerca de un aspecto de la realidad educativa, empleando diversas estrategias de investigación.
- b) Realizar la evaluación final de la experiencia educativa mediante la realización de una mirada retrospectiva de la acción formativa acontecida.

Contenidos

- 1) Trabajo de campo. Entrada al escenario, negociación del acceso, papel del inves-

tigador.

2) Recogida y análisis de la información. Estrategia de recolección de datos. Análisis de datos (abordaje cualitativo y cuantitativo).

3) Comunicación de lo investigado. Tipo de informe en función de los destinatarios y las perspectivas teóricas. Elaboración de informes parciales y finales.

Líneas de acción

1) Por medio de simulaciones, “*role playing*”, etc., se analizarán los temores que poseen los alumnos antes de iniciar el trabajo de campo.

2) En grupos pequeños se aplicarán los instrumentos de recolección de información seleccionados, se sistematizarán los datos recogidos y se elaborarán algunas estrategias destinadas a socializar lo investigado.

3) Por medio de un cuestionario (se puede utilizar el construido en el marco del presente estudio) los alumnos evaluarán la experiencia formativa y, posteriormente, discutirán los resultados en forma “*grupal*” con el fin de obtener una visión integral de los obstáculos, facilitadores, errores y aciertos que se dieron en el transcurso de la asignatura.

4) Por medio de la defensa de la Investigación Educativa efectuada, los alumnos integrarán los conocimientos apropiados durante el proceso formativo. Esta tarea, junto con los resultados obtenidos en la elaboración del diseño, serán algunos de los puntos de referencia que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar el trabajo desarrollado por los alumnos.

Conclusión

Haciendo una recapitulación de lo desarrollado hasta aquí, es necesario destacar tres aspectos que resultan relevantes:

En primer lugar, es sumamente difícil encontrar políticas educativas o instituciones formativas que asuman y desarrollen fielmente los lineamientos teóricos de cada uno de los modelos y, de hecho, es imposible que los mismos cumplan los presupuestos de manera pura como aquí se expone. Sin embargo, describir y analizar críticamente las notas que los caracterizan constituye una herramienta conceptual poderosa, que contribuye a desentrañar las imbricadas relaciones que existen entre la concepción acerca de la sociedad, la educación y la Formación Docente y sus influjos sobre la enseñanza de la Metodología de la Investigación.

En segundo lugar, y asociado a lo anterior, existe una intrínseca relación entre los modelos teóricos y la formación en Metodología de la Investigación, quedando claro que:

- *La pedagogía tecnocrática* sólo busca preparar docentes que sean capaces de ser transmisores pasivos de conocimientos y ejecutores acríticos de políticas o de investigaciones; por lo tanto, la formación en metodología está orientada a estimular la apropiación pasiva de los hallazgos de la investigación y a entrenar

en las habilidades y las destrezas necesarias para aplicar los resultados de las investigaciones educativas.

- *La pedagogía crítica de los contenidos* pretende preparar profesores que sean capaces de transmitir críticamente los conocimientos para que los alumnos accedan a los saberes acumulados por la sociedad. Como consecuencia de ello, la formación metodológica tiene que aportar las herramientas conceptuales y metodológicas para que los profesores puedan apropiarse y re-contextualizar los hallazgos de la investigación.
- *La pedagogía hermenéutica-participativa* pretende formar docentes transmisores críticos y productores de conocimientos; por lo tanto, la formación metodológica es fundamental porque les proporciona las herramientas conceptuales y metodológicas que les permite re-interpretar y re-contextualizar los hallazgos de la investigación producida por otros y producir nuevos conocimientos mediante investigaciones realizadas por ellos mismos.

En tercer lugar, se dio a conocer una propuesta pedagógico-didáctica elaborada para la Formación de los Docentes-Investigadores en Metodología de la Investigación, la cual constituye una herramienta teórica que le da sentido y orientación a las acciones formativas que pueden llevarse a cabo. Es necesario destacar que dicha propuesta integra la teoría con la práctica a partir de enseñar a investigar investigando, esto es, posicionando a los educandos en el lugar de investigadores. Y ello constituye, sin dudas, un factor que estimula el protagonismo de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.