

Lic. Ma del Carmen Andrade, Lic. Ida C Gorodokin, Prof. Jaquelina E. Noriega

KAIRÓS, Revista de Temas Sociales
Proyecto "Culturas Juveniles Urbanas"
Universidad Nacional de San Luis
Año 10 – N° 17 (Febrero / 2006)
<http://www.revistakairos.org>

**Formación docente e investigación educativa:
dificultades para elaborar el diseño de investigación**

Lic. María del Carmen Andrade¹
Lic. Prof. Ida Catalina Gorodokin²
Prof. Jaquelina Edith Noriega³

Resumen

Las características de la tarea docente hacen necesario plantear como meta de la formación inicial el fortalecimiento de las capacidades de decisión de los maestros, donde la investigación científica constituye una actividad imprescindible frente a la práctica profesional.

A partir de nuestro trabajo como profesores de metodología de la investigación en carreras de formación docente nos preguntamos ¿por qué resulta tan dificultoso para los alumnos identificar un área problemática de la realidad y convertirla en objeto de estudio? ¿Cuáles son los errores más frecuentes que cometen los alumnos de formación docente cuando intentan construir un diseño de investigación educativa?

Estos interrogantes nos guiaron para la realización del presente trabajo. El mismo consistió en la realización de entrevistas a 10 alumnos de la Licenciatura en Nivel Inicial en la UNSL y 10 alumnos que cursan los distintos profesorado del IFDC S-L.

Luego del estudio realizado hemos encontrado que, aunque se trata de instituciones y disciplinas distintas, las preocupaciones y dificultades de los alumnos en las clases de Metodología de Investigación son compartidas. Exponemos aquí algunas de ellas e intentamos un análisis de las posibles causas con el objeto de optimizar la formación de docentes investigadores.

Abstract

¹ Profesora y Lic. en Psicología. Profesora responsable de Taller de Tesis en la Lic. en Nivel Inicial y de Investigación Educativa y Práctica Docente del Profesorado de Educación Especial. UNSL. (mandrade@unsl.edu.ar)

² Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Prof. Responsable de Ciencia, Cultura y Educación. Co-responsable de Métodos y Proyectos de Investigación Educativa. IFDCSL. (idacatalina@yahoo.com.ar)

³ Prof. en Ciencias de la Educación. Especialista en Educación Superior. Profesor responsable de Sociedad y Educación. Co-responsable de Métodos y Proyectos de Investigación Educativa. IFDCSL. Prof. Colaboradora en Taller de Tesis en la Lic. en Nivel Inicial y de Investigación Educativa y Práctica Docente del Profesorado de Educación Especial. UNSL.

Lic. Ma del Carmen Andrade, Lic. Ida C Gorodokin, Prof. Jaquelina E. Noriega

The characteristics of the teaching task make it necessary to set as a goal of the initial education the strengthening of the decision capacity of the teachers, in which scientific investigation constitutes an essential activity concerning professional practice.

From our position of professors the methodology of investigation in teacher training careers we ask ourselves: 'Which are the difficulties that students have in identifying an area of the reality and convert it into an object of study when they try to build an educational investigation design?'

These inquiries guided us in carrying out the present work. Such consisted in the making of interviews to 10 students of the Kindergarten Teaching Degree Course of the UNSL and 10 students coursing other teaching training degrees of the IFDC-SL.

Following the study made, we have found that, although dealing with different institutions and disciplines, the worries and difficulties of the students in Investigation Methodology classes are shared. Here, are presented some of them and in it, is attempted an analysis of the possible with a view to optimising the formation of researcher teachers.

Introducción

A partir de nuestro trabajo como profesores de metodología de la investigación en carreras de formación docente nos preguntamos: ¿Por qué resulta tan dificultoso para los alumnos identificar un área problemática de la realidad y convertirla en objeto de estudio? ¿Cualquier alumno de metodología de la investigación, cualquiera sea la carrera que curse (dentro del campo de la formación docente) se enfrenta a los mismos inconvenientes? ¿Cuáles son los errores más frecuentes en los que incurren los alumnos de formación inicial cuando intentan construir un diseño de investigación educativa?

Desde una postura prácticamente intuitiva, pensamos que, dada las características especiales de la práctica investigativa, resultaría natural que las dificultades iniciales fueran compartidas. Cualquiera sea la carrera docente que estén cursando, y en cualquiera de las etapas de su formación, el oficio investigativo les es algo "ajeno". Por años, los estudiantes han reforzado y consolidado una manera de aproximación al conocimiento en la que la teoría es incorporada a través de textos escritos por otros, los "especialistas".

De este modo el conocimiento al que se aproximan es, generalmente, un conocimiento reproductivo. Desde etapas tempranas los estudiantes perciben la no factibilidad de participación en la generación de saberes, puesto que esa es una actividad propia de otra esfera de acción en la cual no tienen cabida.

No obstante, las características de la tarea docente hacen necesario plantear como una de las metas de la formación inicial el fortalecimiento de las capacidades de decisión de los maestros y profesores. Sabemos que esta competencia sólo puede consolidarse completamente cuando la investigación científica, unida a los aprendizajes teóricos, se constituye en actividad imprescindible en la formación.

Lic. Ma del Carmen Andrade, Lic. Ida C Gorodokin, Prof. Jaquelina E. Noriega

Por esto las cajas curriculares de las carreras de formación docente incluyen, en alguna parte de sus trayectos, la formación en investigación educativa. La investigación científica, como objeto de estudio y práctica propia del oficio docente, irrumpe entonces en las prácticas cotidianas de nuestros alumnos requiriendo el despliegue y utilización de contenidos teóricos y procedimentales no ejercidos hasta ese momento.

Estas consideraciones e interrogantes nos guiaron en la realización del presente trabajo. Para ello realizamos entrevistas a 10 alumnos de la Licenciatura en Nivel Inicial en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y a 10 alumnos que cursan los distintos profesorados del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (IFDC S-L), todos ellos elegidos al azar. Tienen en común el haber cursado y aprobado la asignatura Metodología de la Investigación. Además, precisan aplicar, de alguno u otro modo, los conocimientos metodológicos allí incorporados para la resolución de trabajos prácticos requeridos en otras materias o para la realización de su tesis. A la vez, comparten el hecho de estar configurando su oficio de docentes. Desde nuestra perspectiva, supone el ejercicio continuo de la actividad investigativa y de la reflexión sobre la práctica.

Consideraciones teóricas

¿Cómo ingresan la práctica ocupacional, la realidad educativa global y los contextos específicos de actuación en la formación docente? La pregunta conduce directamente a un tema crucial que aqueja a los formadores de docentes en lo referente a la formación inicial y a los procesos posteriores de capacitación y/o perfeccionamiento: el de la relación entre la teoría y la práctica.

El problema formativo es entonces el establecimiento del equilibrio entre teoría y práctica, dado el entretejido que se establece entre ambas en la tarea docente. Continuando con esta línea de pensamiento, en la cual la práctica se torna eje axial de reflexión como sustento del oficio, nos identificamos con la opinión de Giroux, H (1992) que expresa, refiriéndose a la formación de docentes, que ya no hay más caminos seguros sino sólo posibilidades efímeras para repensar nuestra práctica.

La formación docente y el oficio de formador deben ser pensados desde la crítica que significa concebir el conocimiento de una manera diferente, incorporando la complejidad para pensar en las propias prácticas como objeto de estudio. En este sentido, se pueden identificar dos tendencias en el modo de organizar los circuitos formativos: la tendencia aplicacionista, en la cual la práctica es considerada un punto de llegada como espacio final de aplicación de la teoría incorporada a lo largo de la currícula y la ejemplificadora, que coloca la práctica al inicio y la teoría como ejemplificación posterior.

Como toda dicotomía, se convierten en posturas maniqueas al no generar espacios de acción que posibiliten el equilibrio. Consideramos que la organización de circuitos de formación implica, o posee como condición "sine qua non", la factibilidad de objetivación de la práctica constituyéndola en objeto de análisis.

La relación teoría-práctica constituye, según Guyot (1991) un modo de ser de los sujetos situados históricamente, en el cual la capacidad de hacer y de pensar están sostenidas mutuamente por la praxis. Así, los saberes que orientan la docencia son, como expresa la autora, la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan los proyectos y propósitos de

Lic. Ma del Carmen Andrade, Lic. Ida C Gorodokin, Prof. Jaquelina E. Noriega

intervención docente. Se han constituido al interior de campos de saber-poder emergiendo de las posibilidades de vinculación con el conocimiento del mundo, del sistema educativo y de la sociedad. La docencia, el oficio para el cual estamos formando, se inserta como práctica entre educación y sociedad entre sujetos mediatizados por el conocimiento como producción social y nuestro objeto de enseñanza es precisamente éste: el conocimiento del oficio del docente.

Uno de los modos de resolución de la falsa dicotomía entre enseñanza de la teoría y enseñanza de la práctica es entonces la búsqueda de un aprendizaje práxico, logrado a través de la autopercepción por parte de los alumnos como agentes activos en la construcción de conocimiento; intentando la construcción del oficio docente y de “la mirada”, significando teoría y práctica, mediante la incorporación de la actividad investigativa como constituyente esencial de la práctica docente.

Es de relevante importancia entonces, el inicio temprano de los alumnos de formación inicial en la búsqueda de nexos entre la producción de conocimiento científico y la transformación de la sociedad a través de la educación; y en tal caso, la importancia que adquiere la práctica docente como objeto de estudio.

En este sentido, si se considera que la educación es un proceso social protagonizado por sujetos que se desarrollan relacionamente en su peculiar situación, (lo que supone tener en cuenta las condiciones de posibilidad para el desarrollo de tales prácticas sociales), es importante que los alumnos comiencen a preguntarse acerca de cuáles son esas condiciones de posibilidad en las que se desarrolla la práctica docente en la actualidad como un modo de construcción paulatina de un oficio situado. El alumno percibe así que en el enfoque docente se despliega una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre la misma. Así, la enseñanza de la investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas.

Inferencias conceptuales que emergen de nuestro trabajo de indagación

La investigación, concebida como un proceso, supone una serie continua de operaciones que se interrelacionan y que no están rígidamente separadas. En este proceso pueden reconocerse varias etapas flexibles que implican la toma de decisiones diversas además del cumplimiento de un plan de investigación. Nuestra hipótesis inicial de trabajo, tácitamente expresada, suponía sobre esta base que la toma de las decisiones y los problemas operativos consecuentes debían ser compartidos por ambos grupos de análisis, dada la similitud de condiciones en cuanto a la posibilidad de actuar como “constructores de conocimiento”.

En tal sentido, el análisis de las entrevistas permite inferir que los dos grupos han captado la importancia de la formación investigativa para el ejercicio de la docencia: *“Si el docente no investiga, le falta algo... El oficio de investigador es un saber que el docente no lo puede encontrar en un libro”* (alumna 1). Como herramienta práxica, y en tal sentido los conocimientos brindados desde metodología de la investigación se constituyen en instrumentos conceptuales y procedimentales valiosos, vinculados estrechamente a la posibilidad de innovación y cambio educativo. Una de las conclusiones comunes a las que llegan los estudiantes apunta a que la investigación educativa puede contribuir, entre otras

Lic. Ma del Carmen Andrade, Lic. Ida C Gorodokin, Prof. Jaquelina E. Noriega

cosas, a la exploración del problema de los contenidos de la enseñanza aún no trabajados en los distintos niveles del sistema.

Tanto la docencia como práctica áulica y la investigación que la retroalimenta son oficios situados. Nuestros estudiantes perciben esta situacionalidad y las limitaciones y condiciones de posibilidad de ambas. El aula es concebida como el ámbito de aplicación de los conocimientos extraídos sobre la base de la investigación, y ésta, a su vez, está condicionada por las limitantes sociales de investigadores e investigados.

En general los estudiantes entrevistados coinciden en que los sujetos de investigación, en este caso, actores del sistema educativo, sufren los condicionamientos institucionales o propios de sus contextos de inserción y del oficio.

En cuanto a las dificultades manifestadas por los estudiantes al momento de construcción de diseños de investigación, las enunciadas con mayor frecuencia se refieren a la construcción de instrumentos para recolección de información concordantes con la teoría que está sustentando la indagación específica. A la vez, las propuestas de trabajo que efectuamos los docentes les condicionan la elaboración y la producción, sobre todo en lo referente al procesamiento y análisis de la información empírica recolectada.

La dificultad para identificar los conceptos teóricos que guiarán el análisis de la realidad explorada es una constante. Carecen, en la mayoría de los casos, de los instrumentos procedimentales para la búsqueda, hallazgo y organización de información teórica pertinente: *"En mi caso, esa fue una dificultad por la falta de experiencia, y por un factor económico (para acceder a Internet) En la biblioteca encontré muchas tesis, pero no sabía cómo buscar las referidas a mi tema"* (alumna 2).

Son comunes también los inconvenientes para la realización de procesos de inferencia que permitan luego la generación de teoría.: *"Nos costó aprender a categorizar: esto que cuenta el docente, es esta categoría que nosotros estuvimos viendo en la teoría" "Pero una vez que tengo la información... ¿Qué analizamos? ¿Cómo categorizamos? Es "terrorífico". Usar la teoría, no me cuesta, para esa categoría, pero hay que encontrarla primero"* (alumna 3);

El problema de investigación, así como el tema o la construcción de hipótesis, son dificultades compartidas: *"Me cuesta detectar el problema, cómo lo descubro, el tener tantos autores, desde la teoría, se me complica. Como que tengo muchos caminos, y no sé a dónde ir" . " El primer problema es encontrar el problema"*(alumna 4)

Una dificultad reiterada en las alumnas entrevistadas, que están realizando su tesis de licenciatura, se relaciona con la búsqueda de antecedentes y la formulación de objetivos. Nos interesa destacar que si bien señalan el inconveniente, reconocen también la causa: la indefinición o amplitud excesiva del problema: *La elección del tema me costó porque había muchas cosas que me interesaban. Me costaba porque leía por muchos lados, pero no podía volcarlo al papel, y sentía que todo era importante"* (alumna 5)

Algunas conclusiones

Lic. Ma del Carmen Andrade, Lic. Ida C Gorodokin, Prof. Jaquelina E. Noriega

Nos alegra constatar que los docentes en formación han logrado captar la intencionalidad con la que se emprende un proceso de investigación educativa, su sentido más valioso, el de la transformación y perfeccionamiento de la práctica. Nos permitimos decir que creemos haber aportado desde nuestro lugar, elementos que acercan la brecha entre teoría y práctica, estrechando el vínculo enriquecedor entre conocimiento y acción, a partir de actividades tendientes al ejercicio de acciones informadas y reflexivas, a la vez que realizamos aportes para la construcción de un conocimiento educativo comprometido con opciones de valor y depurado en las tensiones y resistencias de la práctica.

Los alumnos han manifestado, de manera coincidente, que la superación de los inconvenientes en la confección de los diseños está relacionada con al menos cuatro factores: la guía del docente, el apoyo de los miembros del grupo de estudio y/o de trabajo; la lectura bibliográfica y la posibilidad de práctica.

Bibliografía

- Diker, G. Y Terigi, F (1997): *“La formación docente en debate”*. Cap. 3. En: *La formación de Maestros y Profesores: hoja de ruta*. Bs. As. Edit. Paidós.
- Gimeno Sacristán J. Y Pérez Gómez A. I.(1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid Edit. Morata.
- Giroux, H (1.992): *“Teoría y resistencia en educación”*. México Siglo XXI..
- Guyot, V. et Al. (1991): *“Enseñar y aprender ciencias naturales. Reflexión y práctica en la escuela media”* Cap. II Educación, Sociedad y Ciencia. Buenos Aires. Troquel Educación.
- Sarlé, Mónica Patricia (2003): *“La historia Natural en la Investigación Cualitativa”*. Rev. IICE. Año XI, Nro. 21. Bs. Aires. Miño y Dávila.
- Schön, Donald A. (1992): *“La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño d ela enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”*. Barcelona. Edit. Paidós..