

# Ponencia: “Aportes para el debate sobre las posibilidades y límites de la colaboración entre universidades y escuelas en la elaboración de material educativo”

**Dra. Adriana Fernández Reiris**

Profesora asociada ordinaria de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral  
Unidad Académica de Caleta Olivia.

Tel/fax: 0297-485-6739

e-mail: [adrireiris@hotmail.com](mailto:adrireiris@hotmail.com)

## ABSTRACT.

Inicialmente contrastamos algunas notas distintivas en torno a los enfoques de investigación educativa que coexisten actualmente pero que, a pesar de sus oposiciones ideológicas, epistemológicas y metodológicas, pueden representarse en una línea evolutiva de creciente amplitud en la toma de conciencia de la complejidad holística de los procesos educativos.

Seguidamente, a partir de nuestra experiencia en la evaluación y el diseño de materiales curriculares regionalizados en las ciudades de Las Heras y de Caleta Olivia (Santa Cruz), planteamos algunas posibilidades y

limitaciones que conlleva la implementación de la modalidad de investigación-acción participativa ante los desafíos de la integración teoría-práctica y del logro del cambio educativo.

La finalidad es contribuir al debate acerca del vínculo entre las prácticas de investigación y las prácticas de enseñanza en las aulas y sobre la viabilidad de sus mejoras, lo que remite, en última instancia, a interrogarse por una genuina reforma educativa.

## PONENCIA.

### 1. SOBRE LOS MODELOS EN LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA.

En el campo de la investigación didáctica, es reconocida una tipología de paradigmas o grandes modelos contemporáneos (Pérez Gómez,

1990:95-135; Shulman, 1990:9-68; Contreras Domingo; 1994:147-172) que describe tres grandes enfoques que se han ido sucediendo en un sentido de mayor profundidad y extensión:

TÉCNICO	MEDIACIONAL	HOLÍSTICO U ECOLÓGICO
<i>El paradigma positivista con los modelos presagio-producto centrado en la búsqueda del profesor eficaz y proceso-producto abocado a la eficacia de los métodos. Basado en una metodología cuantitativa-</i>	<i>El paradigma mediacional que hace traslúcida la caja negra en la que el anterior había encerrado los aspectos no observables y contemplan las variables mediadoras en la interacción didáctica. Se</i>	<i>El paradigma ecológico u holístico que, desde una perspectiva interdisciplinar e integral, concibe a la enseñanza y al aprendizaje escolar dentro de una compleja estructura de variables interdependientes.</i>

TÉCNICO	MEDIACIONAL	HOLÍSTICO U ECOLÓGICO
<p>experimental, con escalas de observación de baja inferencia que dan cuenta de las actividades pero no juzgan su calidad. En los cuales la conducta del profesor o su metodología es la variable independiente que influyen en el rendimiento de los alumnos (variable dependiente). Estos modelos parten del supuesto del profesor como causante del rendimiento, reducen el análisis a los comportamientos observables, hacen abstracción del contexto, ignoran el currículum y la particular incidencia de los contenidos, conciben al alumno como sujeto pasivo y la rigidez de sus instrumentos se acompaña con la pobreza conceptual de sus marcos teóricos. El énfasis está en describir lo que funciona más que en saber por qué funciona.</p>	<p>distinguen tres modelos: 1) <i>centrado en el profesor</i> con énfasis en los procesos de enseñanza, el pensamiento y la toma de decisiones de los docentes. Aunque brinda aportes necesarios no son suficientes porque segmenta la comprensión de los procesos y conduce a una visión fragmentada de la vida en el aula. Ha fallado especialmente en dilucidar la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los docentes y de las relaciones entre esa comprensión y la enseñanza que imparten a sus alumnos; 2) <i>centrado en el alumno</i> dedicados a los procesos de aprendizaje, las actividades mentales y las estrategias de procesamiento de la información de los estudiantes desde una perspectiva predominantemente individual y a la luz de los desarrollos de la psicología del aprendizaje. En esta variante se produce un reduccionismo psicologista que, además, desconoce la grupalidad de la clase escolar; y 3) <i>integrador o etnográfico</i> que intenta vincular los procesos de adopción de decisiones del profesor con la elicitación de estrategias fecundas de procesamiento en el alumno, el análisis de las relaciones mutuas en las clases. Incorpora la consideración de las mediaciones sociales en la cultura escolar y recibe influencia de los métodos de la antropología para plantear sus investigaciones de campo en las escuelas. Si bien, a diferencia de los anteriores, tiene en cuenta el contexto y las condiciones reales, físicas y psicosociales que definen el escenario educativo afronta el peligro de minimizar su influjo o de interpretarlo sólo en función de su representación en la mente de los protagonistas. Posee un valor más crítico, para entender mejor la singularidad del aula, que práctico para transformarla. Por otro lado, del mismo modo que la mediación cognitiva de los</p>	<p>Asume los principales supuestos del paradigma mediacional pero los integra en un análisis más complejos de los mecanismos, factores y sistemas que producen el sentido e intensidad del flujo de los acontecimientos en el aula. Pretende dar cuenta de las acciones de profesores y estudiantes concibiéndolas como intercambios socioculturales y en términos del ambiente escolar. Se encuentra en estadio de formación. Una debilidad, apuntada por Contreras Domingo radica en que, al partir de un modelo explicativo que entiende la realidad como algo dado antes que como una construcción y a las conductas como adaptándose y reproduciendo esa realidad, la concepción de clase que surge es un sistema cerrado y con escasas o nulas posibilidades de cambio. Por lo tanto, puede tener un valor explicativo pero corre el riesgo de perder su valor crítico y de no tener un valor práctico superior al mediacional integrador.</p>

TÉCNICO	MEDIACIONAL	HOLÍSTICO U ECOLÓGICO
	anteriores olvida la dimensión social, este modelo corre el riesgo de olvidar la mediación cognitiva.	

Contreras Domingo (1994:148) plantea si la coexistencia de paradigmas o modelos en la interpretación e investigación de los fenómenos educativos no es debido a lo que podría definirse como consecuencia de un estadio inmaduro de las ciencias sociales sino una característica constitutiva de su complejidad y de su vinculación con los valores.<sup>1</sup> Este autor, luego de evaluar las insuficiencias de la investigación sobre la enseñanza para mejorar la práctica, coincide con Gimeno Sacristán, en resaltar la necesidad del componente valorativo:

Por su parte, Fenstermacher (1990:164-170) tomando una distinción clásica, que se remonta a Aristóteles, entre el tipo de razonamiento de la producción de conocimientos y el tipo de razonamiento de la utilización de conocimientos, defiende que la investigación sobre educación puede sostenerse sin la necesidad de demostrar su valor basándose en el perfeccionamiento de la práctica educativa y reserva los aspectos normativos para los razonamientos prácticos de los educadores. Señala que una de las razones para su postura es considerar que los resultados de la

<sup>1</sup> También, según Shulman, esa inexistencia de un paradigma o programa de investigación único permite que las insuficiencias de uno puedan ser superadas por otros. Para este autor: “...no es un signo de patología en el campo. La existencia de un debate activo, y ocasionalmente incluso agrio, entre los investigadores, no anuncia peligro alguno para el campo de estudio (...) No se trata de un progreso newtoniano sino perteneciente a la clase de desarrollo adecuado para la investigación educativa” (Shulman;1990:17 y 84)

investigación son una de tantas bases para valorar y modificar la enseñanza.

La inquietud que nos gustaría poner en debate radicaría en las posibilidades no sólo de introducir la investigación-acción sino de lograr redes o comunidades de trabajo como, por ejemplo, los que históricamente se han desarrollado en los Movimientos escolanovistas. En este sentido, no desconocemos otros intentos de clasificar los tipos de investigación didáctica. Nos parece muy convocante el llamamiento realizado por Ángel Díaz Barriga, hace ya más de tres lustros, para volver a leer a Freinet como modelo de investigación didáctica factible de ser llevada a cabo por los maestros (En la conferencia “La investigación didáctica” del Congreso Internacional de Educación, *Educación, Crisis y Utopías* organizado por la Universidad de Buenos Aires, los días 24, 25 y 26 de Julio de 1996).

## 2. EL DESAFÍO DE LA MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y EL CAMBIO EDUCATIVO.

En resumen, puede observarse la progresiva ampliación de las variables a considerar en la investigación educativa y la toma de conciencia acerca de la complejidad y singularidad de la situación áulica que caracteriza a los enfoques de investigación que han surgido como contraste y superación de los modelos presagio / proceso-producto.

En este panorama la modalidad de Investigación-Acción con todas sus

variantes (investigación participativa, investigación colaborativa, etc.) aparece como una vía importante en la que se vislumbra la posibilidad de reducir la brecha y disociación entre teoría-práctica, proyecto-realidad, investigación-docencia, profesores de distintos niveles-universidad, etc., y de comprometer al enseñante en la mejora de su profesionalidad y del proceso educativo.

En las discusiones sobre la interrelación entre investigación y enseñanza cruzada por la dialéctica de mayor generalidad entre teoría y práctica suelen destacarse experiencias de innovación curricular como la abordada en Gran Bretaña durante el decenio de 1970 y cuyos principales mentores y divulgadores han sido Lawrence Stenhouse (1984;1987;1997) y John Elliott (1983; 1986;1993;1994;1997) procurando demostrar la necesidad de generar y consolidar la figura del docente como investigador de su propia práctica y contrarrestando la tendencia tecnicista en educación que se obsesiona por hallar *soluciones tecnológicas* para todo tiempo y lugar.

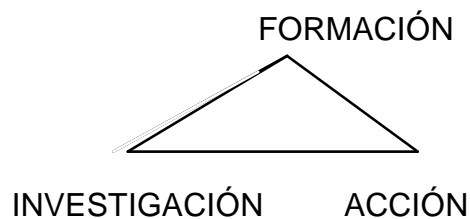
Lógicamente, la institucionalización de la Investigación-Acción en las escuelas no promete innovación o cambios inmediatos ni fáciles, pero es una alternativa de actualización que desde mediados de la década del 40 ha sido probada con éxito en distintos contextos (Demo,1985; Escudero Muñoz,1987; Holly,1987; Hopkins,1987; Kemmis / McTaggart,1988; Carrera,1988 / 1991 / 1993; Sirvent, 1990; Lucarelli / Fallik / Donato1991;Elliott,1993 y 1994; Barco,1996, entre muchos otros). Para aceptarla es necesario superar los prejuicios cientificistas que nos han marcado en nuestra formación docente y que pretendían una ciencia educativa "libre" o aséptica de valores y definían la

imagen del investigador como un genio encerrado en su laboratorio.

Esta línea de investigación postula que enseñanza e investigación no son incompatibles sino que, por el contrario, constituyen dos labores complementarias pues sólo su interrelación dialéctica puede llevar a una mejora educativa, no aspira a continuar sosteniendo el mito de la objetividad en las ciencias humanas sino que se vale de la promoción de la deliberación para llegar a la intersubjetividad y al consenso.

Dentro de esta modalidad, una teoría resulta validada por su grado de credibilidad y de mejora de la acción, lo que preocupa es su unión con la práctica a través de la praxis como proceso espiralado continuo de reflexión-acción; se focaliza la intervención y el cambio en el grupo antes que en el individuo. Esta modalidad de investigación es amplia y flexible, procura una clarificación de valores y una perspectiva ecológica de los problemas sin olvidar el rigor metodológico que debe caracterizar toda indagación sistemática.. Se intentaría, en suma, concretar el triángulo de Kurt Lewin, iniciador de la Investigación-acción, que grafica la interdependencia entre la Formación, la Investigación y la Acción<sup>2</sup>:

**Interrelación de las bases de la investigación-acción (Lewin)**



<sup>2</sup>Este gráfico lo hemos copiado de Pérez Serrano, G (1994:200).

Con la tendencia a la descentralización administrativa y curricular de las políticas actuales la ocasión para institucionalizar la investigación participativa sería propicia en tanto puede brindarle a las escuelas y sus docentes la oportunidad de participar activamente en la elaboración de su proyecto educativo institucional pero la concesión de una mayor autonomía no es suficiente si no va acompañada de la provisión de medios en función de las necesidades de cada contexto específico. Además, constituye un desafío que, si no se toma con el suficiente compromiso, puede quedar en participación simbólica y el plan en una instancia burocrática realizada por los directivos porque son múltiples los obstáculos para quienes intentan desarrollar una contracultura profesional docente autónoma y creativa, más allá de las determinaciones macroestructurales e institucionales y las condiciones de trabajo imperantes.

Además, debe reconocerse, como señalara Shirley Grundy (1994), que no resulta infrecuente que las experiencias de investigación-acción queden reducidas a una perspectiva técnica del currículum y la enseñanza. Esto ya lo había advertido su iniciador Kurt Lewin, cuando distinguió la **investigación sobre la acción**, complementaria de la acción y desembocando en un estudio experimental controlado de las técnicas de acción, respecto de la **investigación en acción**, administrada democráticamente con los agentes de cambio y procurando una identificación de la investigación y la acción (Pagès;1977:574).

### **3. LOS AVANCES Y LAS DIFICULTADES DE NUESTRA EXPERIENCIA EN INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.**

En los períodos 2002-2005 en la ciudad de Las Heras y 2005-2008 en Caleta Olivia hemos estado desarrollando experiencias de investigación-acción colaborativa con docentes para la evaluación, el diseño y la elaboración de materiales curriculares para EGB.

En ambos casos se ha procurado llenar el vacío existente respecto a contenidos actualizados respecto de la problemática económica y laboral de ambas ciudades y tomando en forma relevante y transversal la concientización ambiental.

El producto de la primera experiencia de investigación-acción ha sido un texto impreso titulado ***“Economía y trabajo en la sociedad de Las Heras. Texto de estudio para docentes y estudiantes de la EGB”***. Se trata de un material para el área de Ciencias Sociales compuesto por un módulo introductorio y cinco módulos con desarrollo de contenidos, sugerencias de actividades didácticas y un anexo con fuentes documentales y orales básicas. La secuencia temporal de presentación de los contenidos no sigue una línea evolutiva que suele reforzar la idea modernista de “la historia como flecha” sino que pretende anclarse en el presente y desde allí abordar el pasado, este procedimiento conocido como historia retrospectiva ha sido validado como una necesidad pedagógica por parte de los educadores de Las Heras reconociendo que la linealidad histórica representa una forma de narrar hechos históricos que suele silenciar el presente histórico y social y tiene límites a la hora de enfrentarse con las historias y pertenencias culturales de los educandos. Debajo listamos los tópicos específicos del texto:



En este caso, quisimos aprovechar las posibilidades que brinda la versatilidad de este soporte y formato para facilitar la múltiple linealidad, la comprensión entrelazada y global de los problemas y el acercamiento sensorial e intuitivo sin dejar de ponderar en forma equilibrada las funciones informativas,

expresivas, evaluativas, investigadoras y lúdicas que puede cumplir tal material.

Para concluir queremos esbozar sintéticamente algunas dificultades que encontramos para implementar el arduo desafío de la investigación-acción en el diseño y elaboración de materiales educativos:

<b>PRINCIPALES DIFICULTADES DE LA I-A QUE ENCONTRAMOS EN NUESTRAS EXPERIENCIAS.</b>
A la aridez de las tareas de investigación se le suma la <b>complejidad de la trama grupal</b> con todas sus implicancias de potenciales conflictos, ausencias y deserciones en los equipos, etc.
Hay una barrera psicológica inicial que superar y se debe a que la escasa o nula formación del docente común <b>con relación al proceso de investigación</b> lo inclina hacia un <b>distanciamiento y una actitud de inhibición</b> para involucrarse o sentirse capaz de desarrollar trabajos de este tipo.
Incluso dentro del programa nacional de incentivos en las universidades <b>el financiamiento resulta insuficiente</b> para una investigación que exige el voluntarismo de agentes que, como es el caso de los docentes en ejercicio, tienen una intensificación de las tareas y responsabilidades en el desempeño de su trabajo remunerado.
Los <b>límites temporales</b> de presentación de resultados que impone el programa de incentivos en ambos casos de tres años nos resultaron moldes constreñidos y no hemos podido evitar la extemporalidad en el cumplimiento de los mismos.
Los <b>contextos de huelgas y malestar docente</b> no contribuyen a que muchos de los colaboradores mantengan un persistente compromiso.
Las anteriores dificultades ocasionaron obstáculos para sostener un encuadre constante entre los equipos de la UACO y los profesores de EGB debido a la absorción de los docentes en sus actividades rentadas. Se hicieron necesarios <b>reajustes metodológicos que redujeron los niveles de participación de los maestros</b> quienes son, en definitiva, los principales actores en la Investigación-Acción en educación.

Si bien no han sido totalmente insalvables, estos escollos que encontramos señalan, una vez más, la necesidad de un apoyo estatal para los proyectos de Investigación-Acción en educación con el fin de que no deban limitarse al marco del consabido voluntarismo de los educadores sino que se reconozca que es imprescindible brindar tiempos rentados de capacitación en servicio que no sean masivos y genéricos sino que echen anclas en los problemas concretos que afrontan cotidianamente los profesores en sus instituciones.

Esto implicaría una política cultural y educativa que no se diagnostique y planifique desde los despachos ministeriales sino que se fundamente en un genuino y serio relevamiento de las necesidades manifestadas por los profesores a pie de aula.

Creemos que, si se hiciera tal estudio de base, probablemente los agentes encargados de la toma de decisiones advertirían la ineficacia y el alto costo de continuar con programas

centralizados de formación docente continua.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA CITADA.

- Barco de Surghi, Susana (1996) "Formulación participativa del currículo universitario: ¿Quién dijo que no se puede?". Ponencia en el Congreso Internacional de Educación: "Educación, crisis, utopías". Julio. Buenos Aires.
- Carrera, María José (1988) "La institucionalización de la investigación-acción y la mejora de la calidad de los centros educativos". Ponencia. IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.
- Carrera, María José (1991) "El desarrollo personal y profesional del docente en el proceso de cambio institucional". Ponencia. Congreso sobre Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional. Sevilla.
- Carrera, María José (1993) "La práctica de la enseñanza en la LOGSE y la formación del profesorado: la investigación-acción colaborativa". Ponencia. Primeras Jornadas Municipales de Pedagogía. Castellón.
- Demo, Pedro (1985) *Investigación Participante. Mito y realidad*. Buenos Aires Humanitas.
- Elliott, John (1986) "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad".(En Galton, Maurice / Moon, Bob (ed.) *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca. Barcelona).
- Elliott, John (1993) El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata.Madrid.
- Elliott, John (1994) *La Investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- Elliott, John (1997) "Quality assurance, the educational standards debate, and the commodification of educational research". *The Curriculum Journal*. Vol. 8. Nro. 1. Spring. University of Cambridge / Routledge. London.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (1987) "La Investigación-Acción en el panorama actual de la Investigación Educativa: Algunas tendencias". *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, nº 3, pp.5-39. Murcia. España.
- Fenstermacher, Gary (1990) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". (En Wittrock, M.C. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Paidós / MEC. Barcelona).
- Grundy, Shirley (1993) "Más allá de la profesionalidad". (En Carr, Wilfred (Comp.) *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Díada. Sevilla).
- Grundy, Shirley (1994) *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata.
- Holly, P. (1987) "La Investigación en la Acción como una estrategia para la práctica de la Innovación". *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, nº5, pp. 69-81. Murcia. España.
- Hopkins, D. (1987) "Hacia una mejora de la validez de la 'Investigación en la Acción'". *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, nº 3, pp. 61-63. Murcia. España.
- Lucarelli, E / Fallik, V / Donato, M. (1991) *Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria. Un proyecto en acción*. Instituto de Ciencias de la Educación. U.B.A. Cuadernos de Investigación Nro. 9. Buenos Aires.
- Kemmis, Stephen. / Mc Taggart, Robin. (1988) *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes. Barcelona.



- Pagès, Max (1977) *La vida afectiva de los grupos. Esbozo de una teoría de la relación humana*. Fontanella. Barcelona.
- Pérez Gómez, Ángel (1990) “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”. (En Gimeno, J / Pérez Gómez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal Universitaria. Madrid).
- Pérez Serrano, Gloria (1994) *Investigación cualitativa. Métodos y Técnicas*. Docencia. Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa (1990) *La investigación participativa*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Shulman, Lee S. (1990) “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. Wittrock, M.C. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Paidós/MEC. Barcelona).
- Stenhouse, Lawrence (1973) “El aprendizaje enderezado hacia la responsabilidad. Las nuevas humanidades”. (En King, Edmund y colaboradores: *Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro*. El Ateneo. Buenos Aires).
- Stenhouse, Lawrence (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid. (Primera edición en inglés:1975).
- Stenhouse, Lawrence (1986) “El legado del movimiento curricular”. (En Galton, Maurice / Moon, Bob (ed.) *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca. Barcelona).
- Stenhouse, Lawrence (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid (Primera edición en inglés:1985).
- Stenhouse, Lawrence (1997) *Cultura y educación*. Publicaciones M.C.E.P. (Primera edición en inglés:1967). Sevilla.