

## **8. Resultados del Análisis de los Programas de Formación en Metodología de la Investigación**

8.	Resultados del Análisis de los Programas de Formación en Metodología de la Investigación	169
8.1.	Introducción.....	171
8.2.	Consideraciones acerca del marco de referencia socio-institucional.....	171
8.2.1.	La Universidad Nacional de San Luis.....	171
8.2.2.	Los docentes formadores.....	173
8.2.3.	Los docentes en formación.....	174
8.2.4.	Los programas de formación en Metodología de la Investigación.....	174
8.2.5.	Conclusiones del apartado .....	176
8.3.	Los planes de estudio y la Metodología de la Investigación.....	176
8.3.1.	El alcance de los títulos y la formación en Metodología de la Investigación .....	177
8.3.2.	Los objetivos y la formación en Metodología de la Investigación.....	177
8.3.3.	La cantidad de asignaturas y de tiempo dedicado a la formación en Metodología de la Investigación. ....	179
8.3.4.	Las articulaciones formales y académicas entre las asignaturas.....	181
8.3.5.	Los contenidos mínimos de los espacios curriculares dedicados específicamente a la formación en Metodología de la Investigación .....	182

8.3.6. Conclusiones del apartado .....	183
8.4. Los programas de estudio de la Metodología de la Investigación .....	184
8.4.1. Objetivos generales .....	184
8.4.2. Objetivos específicos.....	185
8.4.3. Las concepciones acerca de la relación entre teoría y práctica.....	186
8.4.4. Los contenidos propuestos.....	187
8.4.5. Los trabajos prácticos .....	195
8.4.6. Las estrategias de enseñanza .....	199
8.4.7. Los sistemas de evaluación.....	201
8.4.8. Bibliografía empleada en los programas de estudio .....	205
8.4.9. Conclusiones del apartado .....	207
8.5. Aportes de los docentes en formación.....	209
8.5.1. Características de los docentes en formación.....	209
8.5.2. Opiniones y valoraciones acerca de los fundamentos.....	210
8.5.3. Opiniones y valoraciones acerca de los diseños.....	216
8.5.4. Opiniones y valoraciones acerca del desarrollo de la propuesta formativa.....	222
8.5.5. Opiniones y valoraciones acerca de los resultados obtenidos.....	226
8.5.6. Problemas y propuestas .....	231
8.5.7. Conclusiones del apartado .....	238
8.6. Aportes de los docentes en ejercicio .....	241
8.6.1. Características de los docentes en formación seleccionados.....	241
8.6.2. Opiniones y valoraciones acerca de los fundamentos.....	243
8.6.3. Opiniones y valoraciones acerca del plan de estudio.....	251
8.6.4. Opiniones y valoraciones acerca del desarrollo de las propuestas formativas .....	254
8.6.5. Opiniones y valoraciones acerca de los resultados obtenidos.....	256
8.6.6. Problemas y propuestas .....	261
8.6.7. Conclusiones del apartado .....	266
8.7. Aportes de los docentes formadores .....	268
8.7.1. Caracterización de los docentes formadores.....	268
8.7.2. Opiniones acerca de los fundamentos de los programas .....	269
8.7.3. Opiniones acerca del plan de estudio .....	277
8.7.4. Opiniones acerca del desarrollo de las propuestas formativas .....	279
8.7.5. Opiniones acerca de los resultados obtenidos .....	289
8.7.6. Propuestas.....	293
8.7.7. Conclusiones del Apartado.....	296
8.8. Análisis comparativo de las valoraciones de los programas de formación.....	298
8.8.1. Características globales de los documentos y sujetos estudiados .....	298
8.8.2. Consideraciones acerca de los fundamentos de los programas de formación .....	299
8.8.3. Valoraciones acerca de los diseños.....	303
8.8.4. Consideraciones acerca de los desarrollos.....	309
8.8.5. Consideraciones acerca de los resultados.....	314
8.8.6. Problemas y propuestas .....	318
8.8.7. Conclusiones del apartado .....	322

## 8.1. Introducción

---

El presente Capítulo está dividido en cinco partes; en la primera, se realiza una breve consideración acerca del contexto institucional y su incidencia en los diversos programas de formación; en la segunda y tercera, se analizan los diseños que presiden dichos programas y; en la cuarta y quinta, se examinan las opiniones y valoraciones de los docentes en formación, en ejercicio y formadores respectivamente.

## 8.2. Consideraciones acerca del marco de referencia socio-institucional

---

En este apartado se presenta un conjunto de informaciones que permiten situar los programas de formación en la institución Universitaria donde se desarrolla. Las mismas complementan el trabajo expuesto en el Capítulo 2.

### 8.2.1. La Universidad Nacional de San Luis

La Universidad Nacional de San Luis fue un desprendimiento de la Universidad Nacional de Cuyo creada en 1939. Ésta se estableció en tres provincias ubicadas en el centro oeste del país (ver Anexo Nro. 7), una de las cuales fue San Luis, en donde se hace cargo de la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles” (fundada en 1876) y crea el *Instituto del Profesorado* que forma docentes en Química y Mineralogía, en Matemática y en Física (1940).

Esta última institución sufre sucesivas modificaciones en su denominación, estructura y funciones. En 1942 se convierte en el *Instituto Pedagógico*, que además de las carreras que ya ofrecía, se agrega el Profesorado en Pedagogía y Filosofía. En 1945 se transforma en la *Facultad de Ciencias de la Educación*, la misma conserva las diversas carreras docentes que ya se dictaban y, además, se incluyen los doctorados en Química, Física, Matemática y Ciencias Pedagógicas. En 1958, cambia nuevamente de nombre pasando a denominarse *Facultad de Ciencias*, la misma queda integrada por tres Escuelas la de Química, Bioquímica y Farmacia, la de Matemáticas y Física y, la de Pedagogía y Psicología.

En 1968, dicha institución se transforma en dos Facultades, la de Pedagogía y Psicología y, la de Ciencias Físico-Químico y Matemáticas. Esta estructura académica perdurará hasta 1973.

La Universidad Nacional de San Luis (UNSL) se crea el 10 de mayo de 1973, por Ley 20.365. El Dr. Amilcar Mauricio López,<sup>1</sup> es designado el primer Delegado Normalizador, ejerciendo su cargo desde mediados de 1973 hasta principio de 1976. El mismo convierte las dos Facultades en diversos Departamentos (Matemáticas, Ciencias Físico-Química, Ciencias Naturales, Psicología y Ciencias de la Educación, Ciencias Básicas, Tecnología y Relaciones Sociales y Administración).

---

<sup>1</sup> Posteriormente fue cesanteado junto a los 30.000 Argentinos desaparecidos y secuestrados ilegalmente

La dictadura militar que se hace cargo ilegítimamente del gobierno en mayo de 1976, vuelve nuevamente a la estructura académica anterior (Ord.Rect.14/76), quedando conformadas 4 Facultades (Química Bioquímica y Farmacia; Ciencias Físico Matemática; Ciencias de la Educación y Psicología y, Tecnología) y 12 escuelas dependientes de dichas Facultades (Química, Bioquímica, Farmacia Matemática, Física, Geología-Minería, Pedagogía, Psicología, Ingeniería agronómica, Ingeniería Química, Ingeniería electromecánica y Administración), ésta se mantuvo hasta inicio de la década del '80 cuando se inicia los procesos de democratización en la Argentina.

Actualmente, la Universidad está integrada por la misma cantidad de Facultades que había propuesto la dictadura, pero a diferencia de ella, se sustituyen las Escuelas por el régimen de Departamento (ver Capítulo 2). Así, la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia queda conformada por los Departamentos de Bioquímica, de Farmacia y de Química. La Facultad de la Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales queda constituida por los Departamentos de Informática, de Matemáticas, de Geología y de Física. La Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas-Sociales se conforma con los Departamentos de Ciencias Básicas, de Ciencias Económicas-Sociales y de Ingeniería y; la Facultad de Ciencias Humanas cuenta con los Departamentos de Psicología, de Comunicación y Fonoaudiología y, de Educación y Formación Docente.

Esta última Facultad ofrece las siguientes carreras: Locutor Nacional, Periodismo, Licenciatura en Fonoaudiología, Licenciatura y Profesorado en Psicología, Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado en Enseñanza Diferenciada y Profesorado Enseñanza Pre-primaria.

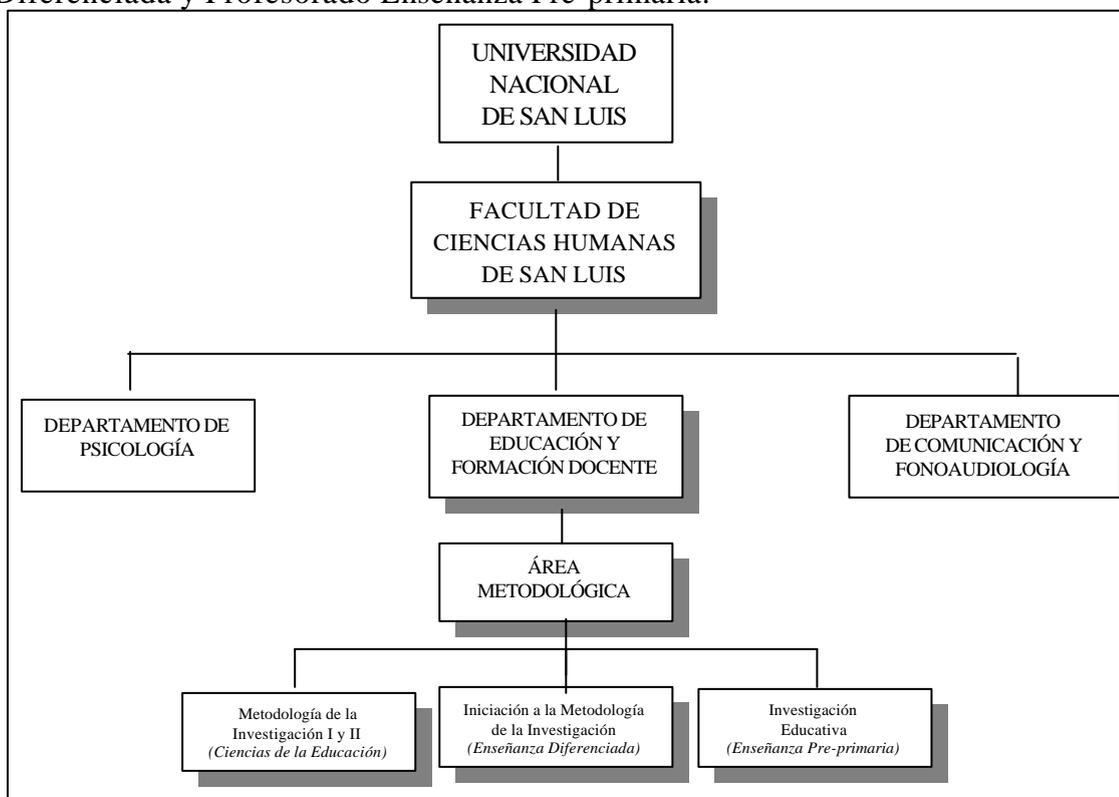


Gráfico 8.1.:Organigrama de la Facultad de Ciencias Humanas (F.C.H.) con especificación a los programas de formación estudiados

Del Departamento de Educación y Formación Docente dependen cinco unidades académicas, una de las cuales es el área metodológica. Ésta se encarga de la formación de los temas vinculados a la Metodología de la Investigación en las diversas carreras que ofrece la FCH. En 1999, en los dos cuatrimestres se dictaron doce asignaturas, entre las cuales se encuentran los programas de formación seleccionados en este trabajo.

### 8.2.2. Los docentes formadores

A continuación se mencionan algunas características generales de los docentes que pertenecen al área metodológica en general y los docentes responsables de los programas de formación estudiados en particular.

Dimensiones	Categorías	Formadores del Área Metodológica		Formadores de los programas estudiados	
		f	%	f	%
Edad	Hasta 40 años	7	47	3	37,5
	Entre 41 y 50	2	13	2	25
	Más de 50	6	40	3	37,5
	Total	15	100	8	100
Sexo	Masculino	5	33	3	37,5
	Femenino	10	67	5	62,5
	Total	15	100	8	100
Dedicación	Simple	2	13,5	2	25
	Semiexcl	1	7	1	12,5
	Tiempo Compl	2	13,5	--	--
	Exclusivo	11	73	5	62,5
	Total	15	100	8	100
Cargo	Profesores	7	46	4	50
	Auxiliar	8	54	4	50
	Total	15	100	8	100
Antigüedad	Menos de 10 años	40	33	4	50
	Más de 10 años	60	67	4	50
	Total	15	100	8	100

**Tabla 8.1.: Perfil socio-laboral de los formadores en Metodología de la Investigación de la UNSL-FCH (Fuente: Plan docente aprobado en 1999).**

Realizando una mirada global del perfil socio-laboral de los formadores del área metodológica en general y de los responsables de los programas de formación en particular, se puede advertir que el equipo de profesionales está compuesto por un alto porcentaje de mujeres (70%), en donde aproximadamente el 50% son Profesores y el otro 50% son Auxiliares Docentes.

Este grupo está relativamente consolidado, porque la mayoría de ellos ya han transitado un trayecto profesional importante (aproximadamente el 50 % tiene más de 10 años de antigüedad y superan los 40 años de edad). Además, cuentan con suficiente tiempo para desarrollar su trabajo académico (más del 70 % tienen dedicación exclusiva, lo que implica 40 horas semanales en la Universidad).

### 8.2.3. Los docentes en formación

A continuación se presentan algunos datos referidos a los docentes en formación que han cursado uno de los tres programas de formación estudiados durante el ciclo lectivo de 1999.

Dimensiones	Categorías	Profesorado en Ciencias de la Educación				Profesorado en Enseñanza Diferenciada		Profesorado en Enseñanza Pre-Primaria	
		Metodología de la Investigación I		Metodología de la Investigación II		Iniciación a la Metodología de la investigación		Investigación Educativa	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Edad	Hasta 30 años	2	40	4	11	20	76	22	81
	Entre 30-40	1	20	27	75	5	20	3	11
	Mas de 40 años	2	40	5	14	1	4	2	08
	Total	5	100	36	100	26	101	27	100
Sexo	Masculino	--	--	1	3	---	---	1	4
	Femenino	5	100	35	93	26	100	26	96
	Total	5	100	36	100	26	100	27	100
Lugar de procedencia	San Luis Capital	4	80	4	12	26	72	24	66
	San Luis interior	1	20	--	---	4	11	8	22
	Otras provin	--	--	32	88	6	17	4	12
	Total	5	100	36	100	36	100	36	100

Tabla 8.2.: Perfil social de los docentes en formación de la UNSL-FCH (Fuente: Centro de cómputo de la UNSL).

Estos datos permiten advertir que la mayoría de los estudiantes inscriptos en *Ciencias de Educación* (particularmente los de Metodología de la Investigación II), son mujeres de más de 30 años de edad y provienen de las provincias cercanas (más del 80%), tales como Mendoza, Córdoba, San Juan, etc. Los estudiantes de *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria* al igual que los anteriores, son mujeres en un porcentaje superior al 95%, pero a diferencia de ellas, la mayoría posee menos de 30 años de edad y provienen de San Luis (más del 80 %).

Esta diferencia puede deberse, entre otras razones, a que las personas que se inscriben en *Ciencias de la Educación* son docentes en ejercicio que se han trasladado a esta provincia por razones laborales y desean profundizar su formación pedagógica.

Por último, adviértase la llamativa disminución que se produce entre el número de inscriptos entre Metodología de la Investigación I y II de *Ciencias de la Educación* (en la primera asignatura se anotaron solamente 5, mientras que en la segunda hay un total de 36 alumnos). Esto se produce porque en 1999 se crea el nuevo plan de estudio, y muchos estudiantes resuelven traspasarse al mismo.

### 8.2.4. Los programas de formación en Metodología de la Investigación

En este apartado se aportan algunas informaciones generales sobre la experiencia educativa y los años de aprobación de los planes y programas de estudio, que permiten situar a cada uno de los Programas de formación en Metodología de la Investigación en el contexto institucional donde se desarrollan.

Ejes de análisis \ Carrera	Prof. en Ciencias de la Educación.	Prof. en Enseñanza Diferenciada.	Prof. en Enseñanza Pre-primaria.
Último programa elegido en el estudio	1999 <sup>2</sup>	1999	1999
Año de aprobación del plan de estudio	1978	1980	1988
Diferencia plan y programa	21	19	11

**Tabla 8.3.: Información relevante de los planes y programas de estudio en Metodología de la Investigación de la UNSL-FCH. (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).**

Realizando una mirada global se pueden observar algunos aspectos significativos que resultan importantes comentar:

Las *formas de designar los profesados* constituyen la primera evidencia del grado de retraso y cristalización de los planes de estudio. La denominación profesado de *Enseñanza Diferenciada* (P.E.D.) define una forma particular de entender el proceso de formación de docente y la educación especial. Desde esta perspectiva se busca “*capacitar a los futuros egresados en la planificación, conducción y evaluación responsable de las tareas pedagógicas, adecuando la enseñanza a las características diferenciales de los educandos*” y, “*proveer al futuro egresado, el conocimiento, uso de técnicas de observación y exploración pedagógica, que permitan la detección de anomalías en el proceso de aprendizaje*”. Asimismo pretende que el profesor “*conozca, seleccione y aplique técnicas de re-educación apropiadas a los diferentes trastornos* (Art. 2, Ord. Nro. 07/80).

Este plan de estudio se inscribe en el modelo de formación inicial, que se ha dado en llamar “*categorico*” (Parrillas Latas, 1992), porque en los objetivos se ofrece una fuerte formación terapéutica que les habilita a detectar, suprimir o reducir los déficit o trastornos de los sujetos con necesidades educativas especiales, en detrimento de una buena preparación pedagógica.

El título de profesor en *Enseñanza Pre-primaria* (P.E.P.), es una denominación antigua con relación a los marcos legales que regulan la estructura y el funcionamiento de la educación en la Argentina. A partir de la aprobación y sanción, en 1993 de la Ley Federal de Educación, se establece que el sistema educativo va a contar con cuatro niveles: Inicial, Educación Básica, Polimodal y Superior.

En este contexto, al docente que se dedica a enseñar en el primer nivel se lo denomina *Profesor de Enseñanza Inicial*. Como se puede apreciar aquí, existe una contradicción

<sup>2</sup> El último programa de Metodología de la Investigación II ha sido presentado en 1995.

formal; por un lado, la Universidad otorga el título de profesor en *Enseñanza Pre-primaria* y por el otro, la nueva Ley Educativa cambia de denominación y se refiere a ellos como Profesores de Enseñanza del Nivel Inicial. Este dato no indica solamente una contradicción puramente terminológica, sino que va más allá, el mismo está demostrando la incapacidad que tiene la Universidad de adecuarse a los contextos legales en los cuales se encuentra incluida.

Para analizar los *años de aprobación de los planes de estudio vigentes en 1999*<sup>3</sup>, es necesario considerar los distintos momentos históricos en que éstos fueron producidos. Los profesorado en *Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferenciada* son aprobados en la última dictadura militar en 1978 y 1980 respectivamente. El plan de estudio del profesorado de *Enseñanza Pre-primaria* fue reconocido en 1988, durante el periodo democrático. Las condiciones socio-políticas son sustantivamente distintas. Las transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas que vive la sociedad argentina necesita docentes con una sólida formación que les permita enfrentarse adecuadamente a las nuevas exigencias propias del momento y la circunstancia histórica. Sin embargo, los años de aprobación de los planes de estudio demuestran la incapacidad que tiene la institución educativa para adecuarse a este nuevo contexto social.

Por último, en lo referido a *la diferencia entre el año de aprobación del plan y la última presentación del programa de estudio*, se puede apreciar que existe entre 10 a 20 años de distancia. En estos últimos años se producen cambios significativos en las orientaciones teóricas, metodológicas y técnicas de las ciencias sociales en general, y de la educación en particular. Sin embargo, no se los tienen en cuenta. Esto constituye una evidencia del retraso que presentan los planes de estudio en relación con los importantes avances en el campo científico.

### **8.2.5. Conclusiones del apartado**

Realizar un examen detallado de los planes de estudio excede las posibilidades y las intenciones de este trabajo. Aquí solamente se comentan aquellos aspectos que permiten situar la Metodología de la Investigación en la formación inicial de los docentes. Una mirada superficial de los aspectos formales permite suponer que los mismos no están adecuados al desarrollo de las ciencias sociales en general y campos profesionales en particular, ya que no incluyen sus discusiones ni avances. Asimismo, también se han desfasado con relación al contexto socio-político y legal, como lo demuestran los años de aprobación de dichos planes y títulos que se otorgan.

## **8.3. Los planes de estudio y la Metodología de la Investigación**

---

En este apartado se valora la importancia que se le atribuye a la Metodología de la

---

<sup>3</sup> Durante la realización de este trabajo se han modificado los planes de estudio de los programas de formación estudiados; en consecuencia, las consideraciones que se realizan en este trabajo están acotadas a los planes vigentes en 1999.

Investigación en los procesos formativos, la suficiencia del plan y el grado de coherencia que existe entre los distintos elementos que conforman dicho plan. Para lograrlo se escruta críticamente, tanto el *alcance* de los títulos, la *intencionalidad* que se explicitan en los objetivos, la *cantidad* y el *crédito horario* dedicado a la asignatura, como así también el sistema de *correlatividad* que existe entre los diversos espacios curriculares.

### 8.3.1. El alcance de los títulos y la formación en Metodología de la Investigación

En relación con el *alcance de los títulos* que otorga la Universidad, se puede apreciar que los profesores en *Ciencias de la Educación y Enseñanza Pre-primaria* pueden ejercer la docencia, la dirección de instituciones educativas y la supervisión de los establecimientos escolares. En el caso particular del profesorado de *Enseñanza Diferenciada*, el título los habilita para trabajar en los grados diferenciales, de recuperación o nivelación dentro del sistema educativo o en los servicios especiales fuera de él.

Al examinar el espacio que le otorga el *alcance de los títulos a la Investigación Educativa*, se advierte que la formación inicial en estas tres carreras no habilita a los docentes a realizar investigación básica o aplicada en organismos oficiales o privados. Como sí lo hace en forma explícita en la licenciatura en *Ciencias de la Educación* (Ord. Nro. 17/78. Art. 15).

Profesorado en Ciencias de la Educación	Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Pre-primaria
“habilita para ejercer la docencia, dirección y supervisión en establecimientos de enseñanza media y superior” (Res. Nro. 17/ 78. Art. 20).	“capacita para ejercer la docencia, servicios especiales, grados diferenciales, de recuperación y/o niveladores de la escuela primaria comunes, oficial y privado” (Res. Nro. 07/80. Art.15).	“capacita para ejercer la docencia, dirección y supervisión, en todos los establecimientos de nivel pre-primario, oficial y privado” (Res. Nro. 7/ 88. Art. 4).

**Tabla 8.4.: Alcance de los títulos señalados en los planes de estudio. (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).**

Ahora bien, que no estén habilitados para desarrollar investigaciones educativas, no significa de modo alguno que los docentes no requieran conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos acerca de este campo para ejercer su práctica profesional. Este aspecto se examina en los otros apartados.

### 8.3.2. Los objetivos y la formación en Metodología de la Investigación

Tal como puede apreciarse en este cuadro comparativo Nro. 19, los *objetivos* de los procesos de formación en lo referido a la Metodología de la Investigación difieren significativamente en los tres profesorado.

Profesorado en Ciencias de la Educación	Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Pre-primaria
<p>“Poseer los suficiente recursos metodológicos que le habiliten para conducir o participar en investigaciones o problemas relacionados con el ámbito pedagógico” (Res. Nro. 17/78. Art. 1, inc.d).</p>	<p>“Proveer al futuro egresado el <i>conocimiento, uso de técnicas de observación y exploración pedagógica</i>, que permitan la detección de anomalías en el proceso de aprendizaje” (Res. Nro. 17/80. Art. 2. apartado I, inc. 3).</p> <p>“Adquirir <i>habilidades en el uso de técnicas de observación, registro de datos e interpretación de factores</i> que dificultan el aprendizaje” (Res. Nro. 17/80. Art.2. apartado II, inc. 2).</p> <p>“Adquirir <i>habilidad para interpretar datos diagnósticos</i> a los fines de utilizarlos en la elaboración de planificación didáctica” (Res. Nro. 17/80. Art.2. apartado II, inc. 4).</p>	

**Tabla 8.5.:Objetivos de los planes de estudio vinculados a la formación en Investigación Educativa (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).**

El plan de estudio del profesorado en *Ciencias de la Educación* se propone ofrecer recursos para que los docentes sean capaces de emplear la Metodología de la Investigación *como un medio para construir conocimiento científico en el campo educativo*. También define el grado de protagonismo que el mismo puede tener en el proceso investigativo. Desde la perspectiva de este plan, los docentes en *Ciencias de la Educación* deberían estar calificados para dirigir un proyecto de investigación o participar activamente en un equipo de trabajo.

El plan de estudio del profesorado de *Enseñanza Diferenciada* se propone aportar conocimientos y promover la adquisición de ciertas habilidades que permitan a los docentes realizar observaciones, registros, e interpretar los resultados en orden a detectar anomalías o dificultades del aprendizaje y, a partir de allí elaborar estrategias pedagógico-didácticas. Tal como se observa, los conocimientos vinculados a la Metodología de la Investigación son parte de la práctica pedagógica. Los saberes de esta área de conocimiento *sirven como medio que facilita y enriquece la práctica profesional de los docentes*.

Por último, llama poderosamente la atención que el plan de estudio del profesorado en *Pre-primaria* no haga referencia directa o indirecta a la Investigación Educativa. Esta omisión es la primera pista (no es la única, ni la definitiva) que indica el espacio que ocupa en la Formación Docente.

En suma, si se analiza la *relevancia* que se le atribuye a la Metodología de la Investigación en función de los objetivos, se puede apreciar que la respuesta varía de acuerdo a las carreras evaluadas. En el caso del profesorado en *Ciencias de la Educación*, es *muy importante* porque se propone formar docentes que sean investigadores educativos. En el profesorado en *Enseñanza Diferenciada*, es *importante y necesario* porque proporciona ciertos conocimientos instrumentales y promueve la adquisición de ciertas habilidades que favorecen la práctica profesional. En el profesorado en *Pre-primaria*, aparentemente *carece de importancia*, ya que no existe referencia alguna en los objetivos del plan.

### 8.3.3. La cantidad de asignaturas y de tiempo dedicado a la formación en Metodología de la Investigación.

La *cantidad* de asignaturas y el *tiempo* dedicado a la formación en Metodología de la Investigación (ver Anexo 1.4) constituyen dos vías de acceso para valorar la relevancia que tiene este campo de estudio. La siguiente tabla presenta algunos datos reveladores.

Al comparar *el porcentaje de tiempo* dedicado a la/s asignatura/s que aborda/n exclusivamente la formación en Metodología de la Investigación con las otras áreas de conocimiento, se puede apreciar que:

En todas las carreras estudiadas, el área destinada a la formación en Metodología de la Investigación tiene asignado el menor porcentaje de tiempo. En ninguno de los casos supera el 8 % del total de tiempo dedicado a la formación inicial.

El profesorado en *Ciencias de la Educación* cuenta con dos materias en su plan de estudio, con un crédito total de 240 horas, lo que equivale aproximadamente al 7.5 % del tiempo total dedicado a la formación. Si se comparan estos datos con los otros profesorados, se puede apreciar una diferencia importante. Las otras dos carreras no llegan a superar el 4%. La asignación de mayor tiempo al profesorado en *Ciencias de la Educación* es coherente con las intenciones expresadas en los objetivos del plan de estudio. Hay que recordar aquí que el mismo se plantea formar profesores que participen y conduzcan Investigaciones Educativas. No obstante, aún resulta prematuro afirmar si se logran o no estas intenciones. Para ello, primero es necesario analizar los programas de estudio y conocer la valoración que realizan los sujetos involucrados.

Carreras Área de Conoc.	Profesorado en Ciencias de la Educación					Profesorado en Enseñanza Diferenciada					Profesorado en Enseñanza Pre-Primaria				
	Cantidad de Asignaturas			Crédito Horario		Cantidad de Asignaturas			Crédito Horario		Cantidad de Asignaturas			Crédito Horario	
	A <sup>4</sup>	NA	TOTAL	Horas	%	A	NA	Horas	Nro.	%	A	NA	TOTAL	Horas	%
Formación General	4	3	7	750	24.0	2	--	2	180	8.2	2	--	2	180	8.0
Formación Profesional	4	15	19	2160	68.5	11	9	20	1950	89.0	13	10	23	2050	88.0
Formación en investigación	2	--	2	240	07.5	1	---	1	60	2.8	1	--	1	90	4.0
Total	10	18	28	3150	100	14	9	23	2190	100	16	10	26	2320	100

**Tabla 8.6.: Cantidad de materias y crédito horario destinado a la Formación en Metodología de la Investigación en los planes de estudio de la UNSL-FCH (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).**

Al comparar *el porcentaje de tiempo asignado* a la formación en Metodología de la Investigación entre el profesorado de *Enseñanza Diferenciada* y *Enseñanza Pre-primaria*, se puede distinguir una pequeña pero llamativa diferencia. Al primero se le asigna el 2.8 % (una materia con 60 horas) y al segundo el 4.0 % (una materia de 90 horas) del

<sup>4</sup>Referencias. A. Asignaturas que abordan algún contenido vinculado a la Metodología de la Investigación.  
NA. Asignaturas que no abordan ningún contenido vinculado a la Metodología de la Investigación.

tiempo total. Esta disparidad resulta curiosa si se tienen en cuenta los objetivos de los respectivos planes de estudio. El plan de estudio del profesorado en *Enseñanza Diferenciada* realiza en sus objetivos importantes consideraciones vinculadas a la formación en Metodología de la Investigación; sin embargo, le asigna un porcentaje de tiempo que no supera el 3%. La situación del profesorado en *Enseñanza Pre-primaria* es diferente, ya que en el plan de estudio se omite en los objetivos cualquier consideración acerca de esta área de conocimiento; sin embargo, le otorga un porcentaje mayor que el profesorado de *Enseñanza Diferenciada*.

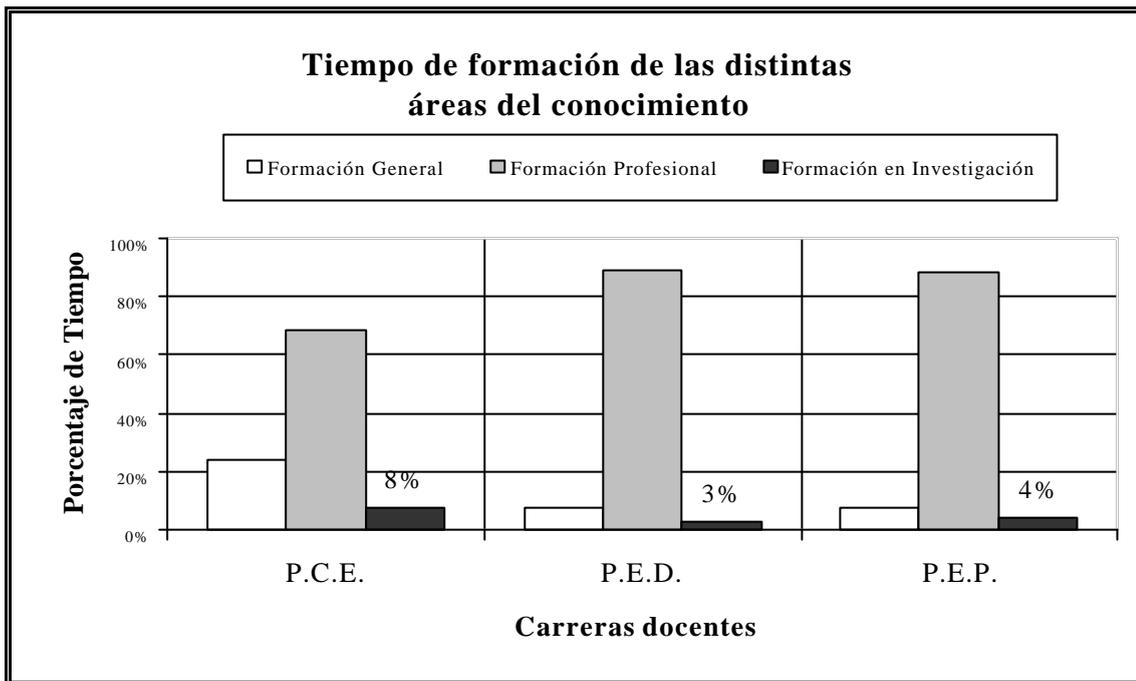


Gráfico 8.2.: Cantidad de materias y crédito horario destinado a la Formación en Metodología de la Investigación (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).

Al comparar el *porcentaje de materias que no están dedicadas exclusivamente* a la enseñanza en Metodología de la Investigación, pero que abordan algunos de sus contenidos (ver Anexo 1.5), se pueden notar algunos fenómenos de interés.

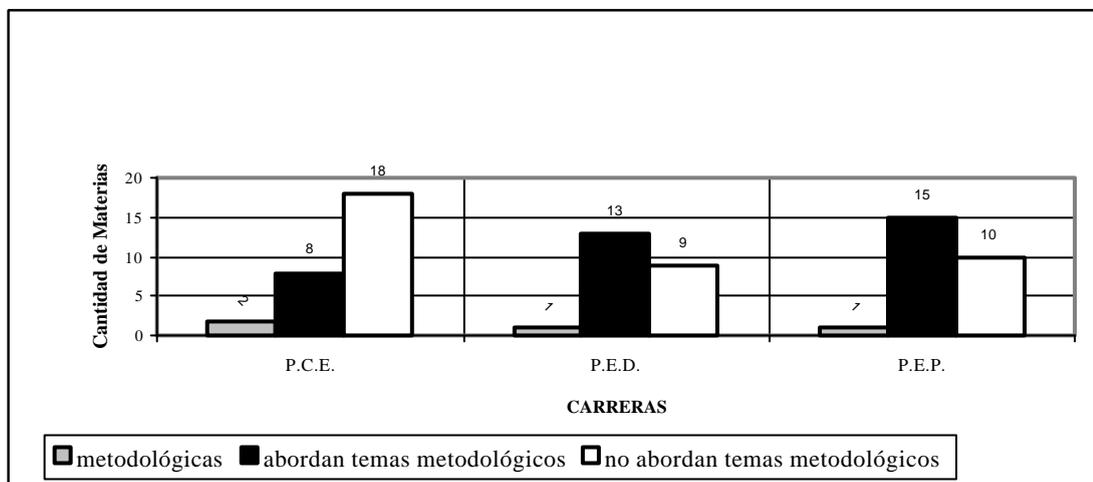


Gráfico 8. : Cantidad de asignaturas que abordan temas metodológicos o no abordan ningun tema metodológico. (Fuente: Ord. ect. ro. 1 8 8 1 88).

En el profesorado en *Ciencias de la Educación* un 29 % (8/28) de asignaturas no metodológicas abordan algunas temáticas pertenecientes a este campo disciplinar. En cambio, en los otros dos profesorados superan el 50%. En otras palabras, se puede decir que de cada 10 asignaturas que conforman el plan de estudio en *Ciencias de la Educación*, solamente 3 abordan algún aspecto vinculado a la Investigación Educativa. En cambio, en los planes de estudio de *Enseñanza Diferenciada y Pre-primaria*, de cada 10 materias, más de 5 tratan alguna temática relacionada con la metodología. Estos datos demuestran que las técnicas y los procedimientos en Metodología de la Investigación no son patrimonio exclusivo de la investigación social o educativa, sino por el contrario, constituyen un eje que atraviesa las diversas disciplinas.

### 8.3.4. Las articulaciones formales y académicas entre las asignaturas

Es necesario detenerse aquí en algunas explicaciones de carácter metodológico que ayuden a entender el análisis posterior.

La *articulación formal* (AF) refiere a las relaciones entre asignaturas determinada el plan de estudio (correlativas) y que en este trabajo, aluden a las vinculaciones prescriptas entre la Metodología de la Investigación y otras áreas de conocimiento.

La *articulación académica* (AA) alude a las relaciones relevantes que se establecen entre los diversos espacios curriculares y que en este trabajo, se visualiza en *los contenidos mínimos* de las materias no metodológicas que abordan algún tema de este campo de estudio. (ver Anexo.1.5.)

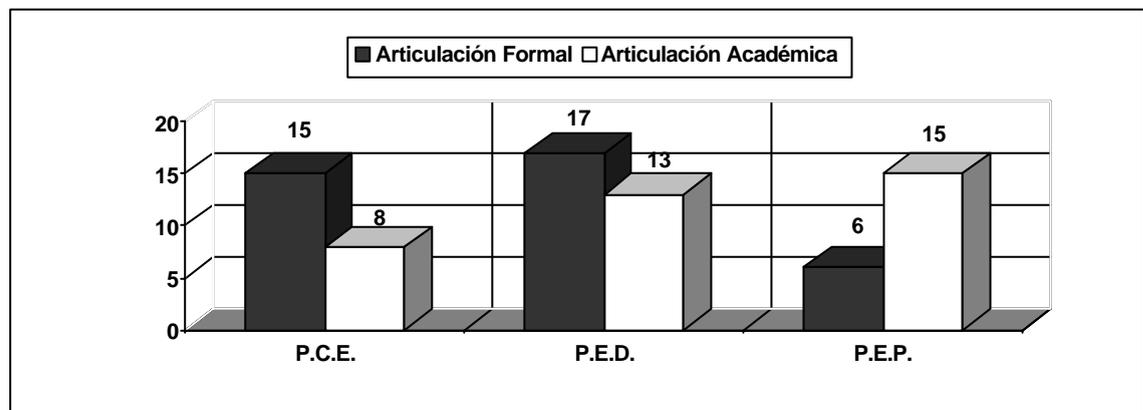


Gráfico 8.3.: Articulación real y académica entre la Metodología de la Investigación y las otras áreas de conocimiento (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).

Como se puede apreciar claramente en este gráfico, *la articulación formal* en los profesorado de *Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferenciada* es superior a la *articulación académica*.

El contexto socio-político y educativo proporciona algunos elementos que explican estos datos. Los planes de estudio de *Enseñanza Diferenciada* y *Ciencias de la Educación* fueron aprobados durante la dictadura militar. En este periodo histórico se privilegiaron los requisitos formales de carácter burocrático por encima de las condiciones académicas. Esto explica por qué las exigencias formales son superiores a las articulaciones reales. El Art. 8 de la Ord. Nro.17/78 (ver Anexo 1.1) referidas al plan de estudio de *Ciencias de la Educación* ilustra claramente esta situación. El mismo indica que: “*para cursar Metodología de la Investigación II, hay que tener aprobado todo primer año, Inglés y Metodología de la Investigación I*”. Esta prescripción demuestra que, a los rígidos gobiernos autoritarios ligados al control burocrático, les resulta más simple crear una regla general, abstracta y carente de sentido educativo, que analizar las relaciones lógicas o epistemológicas entre las distintas disciplinas.

En cambio, en el profesorado de *Enseñanza Pre-primaria*, *la articulación formal* es inferior a la *articulación académica*. Hay que recordar aquí, que dicho plan estudio ha sido aprobado durante un gobierno democrático. En este periodo histórico se busca eliminar o al menos reducir las exigencias burocráticas que carezcan de sentido lógico.

En orden a una propuesta alternativa, el desafío es crear un plan de estudio que plantee un sistema de relación óptimo que acerque la articulación formal con la articulación académica. Es decir, que no peque por exceso como lo hace *Ciencias de la Educación y Diferenciada*, ni por defecto como lo hace *Pre-primaria*. En otras palabras, se debe generar un sistema de correlatividad que se asiente en la relación lógica y epistemológica entre las diversas disciplinas y no en aspectos puramente formales.

### **8.3.5. Los contenidos mínimos de los espacios curriculares dedicados específicamente a la formación en Metodología de la Investigación**

En este apartado se analizan los *contenidos mínimos* que proponen los planes de estudios. Las consideraciones que se realizan en este punto son de fundamental importancia porque, constituyen la base de referencia sobre la cual se tendrían que montar los programas de estudio de las asignaturas dedicadas a la formación en Metodología de la Investigación.

En este cuadro comparativo, existen algunos aspectos *comunes* que son abordados en cada una de estas propuestas. En las tres carreras se toman en cuenta los fundamentos epistemológicos que dan sentido a la Metodología de la Investigación. Así aparecen conceptos tales como: nociones básicas de la ciencia y su método, estructura de las ciencias conductuales, introducción a la epistemología, etc. Estos contenidos tienen

como finalidad ubicar a la Metodología de la Investigación en el campo de la ciencia. Asimismo, y como resulta obvio, estas asignaturas proponen abordar el estudio de procedimientos, instrumentos y estrategias; problemáticas éstas, específicas del campo de la Metodología de la Investigación.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre-Primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología De la investigación	Investigación Educativa
<p>Parte A: Introducción a la epistemología de las ciencias humanas. Estructura de las ciencias conductuales. Panorama general de la metodología en ciencias sociales.</p> <p>Parte B: Introducción a la medición en ciencias conductuales. Técnicas de estadísticas descriptivas en función de los niveles de medición.</p>	<p>Parte A: Introducción a la inferencia en las ciencias conductuales. La explicación científica. Teorías de las probabilidades.</p> <p>Parte B: Técnica de estadística inferencial en función de los niveles de medición.</p>	<p>Conceptos y fundamentos de la ciencia. Técnica de recolección y procesamiento de datos. Etapas de la investigación. Enfoques metodológicos tipos de investigación. El informe de investigación.</p>	<p>Nociones básicas relativas a métodos, técnicas y procedimientos empleados en la investigación educativa, así como en los fundamentos en que se apoyan. Especial consideración de los problemas, límites y posibilidades de la investigación en el nivel pre-primario. Elaboración de diseños básicos de investigación aplicados a un área de conocimiento del nivel pre-primario.</p>

**Tabla 8.7.:Contenidos mínimos de asignaturas que abordan la formación en Metodología de la Investigación (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).**

Además de los elementos comunes, existen aspectos *diferentes* que se destacan y están asociados a las orientaciones de las asignaturas. El profesorado en *Ciencias de la Educación* (Metodología de la Investigación I y II) centraliza su mirada en la *sistematización y análisis de datos cuantitativos*. Adviértase que en la parte B de ambos programas, se propone el estudio de los contenidos vinculados a la estadística descriptiva e inferencial. El profesorado de *Enseñanza Diferenciada*, por su parte, focaliza su formación en el *proceso de investigación*, lo cual queda reflejado en cada uno de los temas que se explicitan. Por ejemplo, se menciona técnicas de recolección de información, sistematización de datos, informe de investigación, etc. Por último, en el profesorado de *Enseñanza Pre-primaria* se puede apreciar un esfuerzo importante por ligar la Investigación Educativa con el ámbito en donde los futuros docentes van a realizar su práctica.

### 8.3.6. Conclusiones del apartado

En suma, realizando una revisión de lo expuesto, se observa que los planes de estudio de las tres carreras evaluadas *no están adecuados* al desarrollo de las ciencias sociales en general y a la educación en particular. Se encuentran *desfasados* con relación al contexto socio-político y el encuadre normativo vigente; se presentan diversas *inconsistencias* entre los distintos componentes que conforman el *diseño*; se visualiza un predominio de las exigencias de *carácter burocrático* por sobre las condiciones académicas; finalmente, se advierte que los contenidos de la Metodología de la Investigación *no son patrimonio exclusivo* de este campo de estudio, sino que constituyen un eje transversal que atraviesan los diversos espacios disciplinares.

## 8.4. Los programas de estudio de la Metodología de la Investigación

Las consideraciones anteriores permiten dibujar los contornos que rodean e inciden directamente sobre los programas de estudio que se evalúan y; en consecuencia, proporcionan una serie de pistas claves que evitan valoraciones descontextualizadas. Resta ahora analizar detalladamente cada uno de los elementos que conforman dichos programas de estudio.

### 8.4.1. Objetivos generales

El objetivo general constituye el eje central que orienta y da sentido a la propuesta pedagógica. Por lo tanto, es uno de los primeros aspectos a considerar en forma especial.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
Introducir a los alumnos en el conocimiento de los temas de la metodología de la investigación en las ciencias humanas y las nociones elementales de los fundamentos epistemológicos en que se apoyan, como así también brindar aquellos elementos de estadística descriptiva que posibiliten efectuar la descripción y análisis de los fenómenos en estudio, conforme a los alcances y posibilidades que brindan dichas técnicas estadísticas en estudio.		Tomando como eje la investigación social y el aprendizaje en grupo, se procura que los estudiantes comprendan y afiancen la necesidad de constituirse como sujetos sociales generadores de conocimientos, integrando la práctica docente con la Investigación Educativa. Desde su participación activa en el ejercicio de investigación se busca que profundicen en el conocimiento de problemas que plantea la realidad del grado especial.	Introducir a los alumnos en el conocimiento de temas metodológicos vinculados al ámbito de la Educación Inicial, con el objeto de que comprendan la necesidad de importancia de incorporar las tareas de investigación para el mejoramiento de la práctica docente, el análisis de fenómenos educativos y la revalorización y desarrollo del rol profesional.

**Tabla 8.8.:Objetivos generales (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).**

Del análisis de los objetivos generales de los distintos programas de estudio se extraen elementos de interés que posibilitan resaltar algunas distinciones.

En el profesorado en *Ciencias de la Educación* se plantea proporcionar aquellos contenidos básicos acerca de la investigación en ciencias humanas que permitan conocer la realidad mediante la descripción y el análisis de algún fenómeno en estudio. En consecuencia, los fundamentos y las nociones elementales de este campo, como asimismo algunas de sus herramientas, constituyen los grandes temas que se abordan.

En los programas de estudio en *Enseñanza Pre-primaria* y *Enseñanza Diferenciada*, se plantean dotar a los futuros docentes de un bagaje de contenido en torno a la Investigación Educativa que les permita *conocer y transformar un sector definido de la realidad*. Por lo tanto, resultan lógicos aquellos esfuerzos destinados a que los estudiantes *comprendan la necesidad de constituirse en productores de conocimiento*,

*integrando la investigación a su práctica y concientizarlos sobre la importancia de emplear la investigación como una herramienta para mejorar el trabajo educativo.* En este sentido, la Metodología de la Investigación se convierte en un recurso que enriquece la práctica pedagógica y revaloriza el rol profesional de los docentes.

Como se puede advertir, entre estas propuestas existen al menos dos diferencias que resulta necesario destacar:

En primer lugar, en *Ciencias de la Educación* la investigación es una estrategia destinada solamente a producir saberes sistemáticos con respecto a la realidad; en cambio, en las otras carreras, es un método que además de conocer, permite también modificar el entorno. Teniendo en cuenta este horizonte, promueven la inclusión de la dimensión investigativa al quehacer profesional.

En segundo lugar, en *Ciencias de la Educación* los procedimientos metodológicos son un medio para estudiar los fenómenos, independientes de sus condiciones históricas o sociales; por el contrario, en *Enseñanza Pre-primaria y Diferenciada*, la investigación adquiere sentido sólo si se la sitúa en un contexto concreto.

#### **8.4.2. Objetivos específicos**

Los objetivos generales deben concretarse en objetivos más específicos que informen cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan los alumnos para que puedan abordar este campo de estudio.

Las taxonomías reportan serias dificultades cuando son empleadas como instrumentos para planificar y desarrollar la práctica docente. Así lo demuestran Gimeno Sacristán (1988), Díaz Barriga (1986), entre otros. Consciente de estas limitaciones, en este trabajo, no se las usa como una herramienta pedagógica, sino como un medio analítico que permite clasificar dichos objetivos en función de las siguientes dimensiones del comportamiento humano:

- *Los objetivos cognoscitivos.* Se refieren a aquellas intenciones que apuntan a estimular la adquisición, el análisis, la comprensión y la síntesis de los conocimientos. El mismo está asociado esencialmente al “saber”.
- *Los objetivos de habilidades y destrezas.* Se refieren a aquellos propósitos destinados a promover las habilidades y destrezas para aplicar conceptos, técnicas, procesos, modelos, teorías; transferir esas mismas nociones de unos contextos a otros, etc. Estos objetivos están vinculados al “hacer” o al “saber hacer”.
- *Los objetivos actitudinales.* Implican un complejo entramado de conductas que tienen en común la formación de las actitudes y los valores. Los mismos están vinculados al “ser” o al “saber ser” o al “saber estar”.

Dimensiones del comportamiento humano	Profesorado en Ciencias de la Educación				Profesorado en Enseñanza Diferenciada		Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria	
	Metodología de la Investigación I		Metodología de la Investigación II		Iniciación a la Metodología de la Investigación		Investigación Educativa	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Cognitivos	8	54	5	62.5	4	26	6	66
Destrezas y Habilidades	6	40	3	37.5	7	47	1	12
Actitudinales	1	6	--	---	4	27	2	22
Total	15	100	8	100	15	100	9	100

**Tabla 8.9.:Objetivos específicos de los programas de estudio de Metodología de la Investigación. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación).**

Realizando una mirada comparativa de los distintos objetivos específicos, se pueden observar algunas diferencias entre los programas de estudio analizados.

Los objetivos cognitivos son muy importantes en los profesorados de *Ciencias de la Educación* y *Pre-primaria* porque se le asigna un porcentaje superior al 50% de la totalidad de los objetivos formulados. En estas carreras se privilegian la adquisición de conocimientos, el análisis y la comprensión de teorías, principios y conceptos de la Metodología de la Investigación. En cambio, en el profesorado en *Enseñanza Diferenciada*, la situación es diferente ya que sólo se le otorga el 26 % a dichos objetivos.

En los profesorados en *Ciencias de la Educación* y *Enseñanza Diferenciada*, la adquisición de destrezas investigativas, la construcción y aplicación de instrumentos y procedimientos metodológicos, tienen un peso importante. El primero le asigna más del 35% y el segundo más del 40% del total de los objetivos planteados. Estos porcentajes demuestran claramente que la formación en el “hacer” o en el “saber hacer” tienen un espacio relevante en estas carreras. No sucede así con el profesorado de *Enseñanza Pre-primaria*, porque le asigna solamente el 12%.

Los objetivos vinculados a los aspectos actitudinales son mencionados en los profesorados de *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria*. En ambos casos no llegan a superar el 30%. Estas carreras, aunque sea en un pequeño porcentaje, se proponen estimular la actitud reflexiva, alentar el desarrollo de capacidades investigativas y valorar la investigación como un instrumento para el mejoramiento de la práctica. En cambio, en el profesorado en *Ciencias de la Educación* la formación actitudinal está escasamente mencionada en Metodología de la Investigación I (6%) y totalmente omitida en Metodología de la Investigación II. Estos datos demuestran claramente que la formación vinculada a esta dimensión carece de importancia en estas propuestas.

### 8.4.3. Las concepciones acerca de la relación entre teoría y práctica

La forma de concebir la relación entre teoría y práctica da sentido a los trabajos prácticos, orienta las estrategias de enseñanza e inclusive gravita sobre los sistemas de evaluación que se propongan. Por lo tanto, es de capital importancia poder

caracterizarla adecuadamente desde el principio.

En el cuadro se aprecia dos modos de concebir esta relación. Por un lado, Metodología de la Investigación I y II del profesorado en *Ciencias de la Educación* e Investigación Educativa de *Enseñanza Pre-primaria*, conciben a la *práctica como un espacio de aplicación de la teoría*. En otras palabras, los principios, los conceptos y las nociones fundamentales, primero, son extraídos del campo de la investigación y, luego, aplicados a algunas problemáticas de la realidad educativa. Como consecuencia de esta forma de relacionar teoría y práctica, se organizan espacios educativos diferenciales, donde las clases teóricas están separadas de las clases prácticas.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
<p><b>La práctica como aplicación de la teoría</b></p> <p>Los trabajos prácticos se realizan sobre la base de una problemática de investigación que contribuya a ofrecer una visión orgánica e integrada de los distintos temas, al aplicar los en distintos conceptos estudiados a una misma problemática de investigación.</p>	<p><b>La práctica como aplicación de la teoría</b></p> <p>Se hará un trabajo por cada tema del programa. Cada uno de ellos tomará uno o más módulos horario de acuerdo a las necesidades propias de cada tema.</p>	<p><b>Desarrollo articulado de la teoría y la práctica.</b></p> <p>Este programa se desarrollará articulando la teoría con una experiencia concreta de investigación.</p> <p>Todas las reuniones serán consideradas teórico-práctico en virtud del contenido y de la dinámica de trabajo que exige la participación activa.</p> <p>De esta manera teorizarán la práctica en un proceso dinámico y dialéctico que les permitirá construir una nueva mirada de la realidad en que van a insertarse.</p>	<p><b>La práctica como aplicación de la teoría</b></p> <p>Para cada una de las unidades del programa, se ofrecerá un desarrollo global de los contenidos teóricos de la misma. Los trabajos prácticos estarán estrechamente vinculados a los contenidos de cada una de las unidades, ya que los conocimientos adquiridos serán aplicados a la elaboración de un diseño sobre un problema concreto de investigación (...)</p>

**Tabla 8.10.: Concepciones relativas a la relación teoría y práctica. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).**

Por el otro lado, Iniciación en Metodología de la Investigación del profesorado en *Enseñanza Diferenciada* concibe a la *teoría y la práctica como entidades articuladas dialécticamente*. La práctica se constituye en un espacio donde se reconstruye la teoría y, la investigación se convierte en la herramienta que permite teorizar la práctica, para que los alumnos obtengan una mirada profunda de la realidad educativa. Como consecuencia de ello, resulta imposible dividir los encuentros pedagógicos en instancias diferenciales y, esto explica por qué *“las reuniones son consideradas teórico-práctico, en virtud del contenido y de la dinámica de trabajo que exige la participación activa”*. El diseño y el desarrollo de una experiencia de investigación en educación constituye la estrategia que facilita la articulación dialéctica de las dos dimensiones.

#### 8.4.4. Los contenidos propuestos

Los contenidos juegan un papel decisivo en los programas de estudio, ya que son los objetos sobre los cuales se estructuran todas las prácticas pedagógico-didácticas. Para analizarlos se crea un sistema de descriptores que permiten compararlos.

Antes de desarrollar el análisis de los contenidos, hay que hacer dos advertencias

metodológicas.

En primer lugar, los temas no han sido tomados literalmente, porque su redacción y denominación son diferentes en los distintos programas de estudio. Los descriptores modifican el formato original, pero respetan la esencia de lo que se pretende abordar.

En segundo lugar, el análisis que se realiza posee ciertas limitaciones, puesto que es difícil comparar el alcance y la profundidad de los diversos temas, debido a que algunos descriptores son genéricos e imprecisos; otros en cambio, están excesivamente detallados. No obstante ello, se hacen algunas consideraciones que tienen un carácter indicativo y provisional.

En este trabajo se emplean los siguientes descriptores: Nociones básicas, modelos de investigación, proceso de investigación, instrumentos de recolección de información, análisis y sistematización de los datos y comunicación de los resultados.

#### 8.4.4.1. Nociones básicas

Las nociones básicas aluden a aquellos conocimientos que encuadran la investigación en un campo de estudio definido.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
1. Tipos y formas de conocimiento. El concepto de ciencia. Clasificación. Objetivos y método de las ciencias fácticas. 2. El concepto de investigación científica. Ciencia método e investigación científica. Modalidades de las investigaciones fácticas según los criterios de clasificación. 3. La investigación científica en las ciencias humanas y sociales. Aspectos deontológicos de la investigación.		1. La ciencia. 2. El método científico, 3. La investigación científica	1. Investigación Educativa: Conceptualizaciones

**Tabla 8.11.: Nociones básicas (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).**

Con diversos grados de profundidad se aborda el estudio de las nociones básicas acerca de la ciencia y la investigación científica que sitúan a la metodología en el campo de las ciencias humanas y sociales. En *Ciencias de la Educación* se realiza un tratamiento detallado de cada uno de estos temas, en *Enseñanza Diferenciada* solamente se las menciona de manera superficial y, en *Enseñanza Pre-primaria* se obvia su tratamiento y sólo se alude vagamente a la Investigación Educativa

#### 8.4.4.2. Modelos de investigación

Los modelos de investigación constituyen uno de los temas recurrentes en la literatura pedagógica actual. Se han empleado distintos criterios que intentan ordenarlos; sin embargo, aún no se ha logrado construir un acuerdo que unifique las diversas perspectivas. Los contenidos de los programas de estudio son un excelente dispositivo para captar los debates que se están produciendo en torno a este tema.

Como se puede observar en el cuadro que sigue, los docentes adoptan distintos criterios que clasifican los modelos de investigación. En el profesorado en *Ciencias de la Educación* se privilegia la enseñanza de métodos, técnicas y estrategias de recolección y sistematización propios del modelo de investigación positivista. Si bien es cierto, no niega la existencia de otros paradigmas o formas alternativas de investigación social, su abordaje es superficial. Como consecuencia de ello, se corre el riesgo inevitable de proporcionar una mirada parcial y limitada del campo de la Investigación Educativa.

En *Enseñanza Pre-primaria* se plantea el estudio de tres paradigmas y sus respectivos modelos investigativos. El positivismo con la investigación tradicional; la visión interpretativa con la investigación etnográfica y la concepción socio-crítica con la investigación-acción. La teoría del conocimiento e interés elaborado por Habermas (1984) es el criterio que subyace en este programa de estudio. Desde esta perspectiva, el interés técnico favorece la emergencia de las concepciones investigativas positivistas, el interés práctico orienta el surgimiento de los enfoques interpretativos y, el interés emancipador da cabida a la investigación-acción.

Profesorado en Ciencias de la Educación		Profesorado en Enseñanza Diferenciada	Profesorado en Enseñanza Pre – Primaria
Metodología de la Investigación I	Metodología de la Investigación II	Iniciación a la Metodología de la Investigación	Investigación Educativa
1. Paradigmas de Investigación Educativa en la actualidad. Algunos temas de debate y controversia en el ámbito de la investigación educativa.	1. Formas alternativas en la investigación social.	1. Paradigma hegemónico: Investigación positivista. 2. Paradigmas alternativos: 2.1. Investigación-Acción Participativa 2.2. Etnografía Crítica. 2.3. Investigación Protag.	1. Paradigma positivista: Investigación tradicional. 2. Paradigma interpretativo: Investigación Etnográfica. 3. Paradigma socio-crítico: Investigación- Acción.

**Tabla 8.12.: Los modelos de investigación. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).**

Por último, en *Enseñanza Diferenciada*, se plantea estudiar el paradigma hegemónico que incorpora el modelo positivista de investigación y los paradigmas alternativos que incluyen a la investigación acción participativa, la etnografía crítica y la investigación protagónica. Este sistema de clasificación se construye sobre las posiciones que asumen los creadores de los modelos de investigación.