

8.5.1.1. Los docentes en formación a quienes se les aplica el cuestionario

Se aplican 43 cuestionarios, a 13 alumnos de Metodología de la Investigación II del profesorado en *Ciencias de la Educación* (P.C.E.), a 11 estudiantes de Iniciación a la Metodología de la Investigación de *Enseñanza Diferenciada* (P.E.D.) y, a 19 docentes en formación de *Enseñanza Pre-primaria* (P.E.P.).

Carreras		P.C.E.		P.E.D.		P.E.P.		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sexo	Varón	1	8	--		1	5	2	5
	Mujer	12	92	11	100	18	95	41	95
	Total	13	100	11	100	19	100	43	100
Edad	Hasta 22	8	61.5	6	54.5	12	64	26	60.5
	De 22 a 30	4	30	4	36.5	7	36	15	45.5
	De 31 a 40.	1	7.5	1	9	--	--	2	4
	Total	13	100	11	100	19	100	43	100

Tabla 8.26.: Distribución de frecuencia absoluta y porcentual referida al sexo y edad de los docentes en formación de la UNSL-FCH

De los sujetos que contestaron este instrumento, más del 90 % pertenecen al sexo femenino. Estos datos coinciden con las proporciones que habitualmente ofrecen las investigaciones acerca de las características de sujetos que estudian alguna carrera docente en la Argentina (Davini y Alliaud, 1999).

En esta tabla se observa que, alrededor del 60 % de los sujetos tienen menos de 22 años, lo que resulta comprensible habida cuenta que es la edad esperable de los alumnos, en este momento de la carrera; el resto de los individuos estudiados superan y, en algunos casos ampliamente, dicha edad (un 46% posee entre 22 a 30 años y el 5% restante cuenta entre 31 a 40 años).

8.5.1.2. Los docentes en formación a quienes se les realiza entrevistas

Se realizan un total de 9 entrevistas en profundidad, de las cuales 3 pertenecen al profesorado de *Ciencias de la Educación*, 3 al de *Enseñanza Diferenciada* y, 3 al de *Enseñanza Pre-primaria*. Del total de docentes en formación, 6 son mujeres y 3 son varones. Las edades oscilan entre 21 y 30 años.

8.5.2. Opiniones y valoraciones acerca de los fundamentos

Los fundamentos que orientan los programas de formación en Metodología de la Investigación son sumamente difíciles de ser estudiados, debido a las múltiples dimensiones que la componen. Teniendo en cuenta esta observación y, asumiendo las limitaciones que ello implica, aquí sólo se examinan algunos aspectos derivados de las opiniones sobre la investigación y práctica docente y, la formación en esta área.

8.5.2.1. Opiniones y valoraciones sobre la relación entre investigación y práctica

En este apartado se analizan las valoraciones y opiniones que tienen los docentes en formación

con referencia a dos problemas que se derivan de esta relación, las vinculadas a la *utilidad que aporta la Investigación Educativa* y, *las condiciones que posibilitan* la realización de investigaciones por parte de los docentes.

Carreras		P.C.E.	P.E.D.	P.E.P.	Media Total	
		Categorías				
Utilidad de la Investigación	No aporta Nada	1.62	1.55	1.50	1.63	
	Reflexión	4.62	4.18	4.37	4.40	
	Estudio sistemático	4.23	4.45	4.16	4.15	
Condiciones	Normativas	Es un derecho	4.46	4.91	4.16	4.44
		Es una obligación	3.31	2.26	3.11	2.98
		No es su función	2.00	1.45	1.74	1.74
	Subjetivas	No conocen el tema	2.77	2.36	2.74	2.65
		No están motivados	2.46	3.45	3.16	3.02
	Objetivas	No cuentan con tiempo	3.62	3.55	3.26	3.44
		No cuentan con recursos	3.77	3.45	3.21	3.44

Tabla 8.27.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH acerca de la relación entre Investigación Educativa y práctica.

La *utilidad que aporta la Investigación Educativa* constituye un problema muy peculiar para los especialistas en *Ciencias de la Educación*, debido a la gran dispersión de las producciones realizadas (Gimeno Sacristán, 1990), a la disociación que se genera entre las preguntas y las preocupaciones de los docentes y de los investigadores (Bolster, 1983), a la falta de articulación entre el conocimiento pedagógico producido y la realidad de la escuela (Zeichner, 1995), etc. No es intención en este trabajo esclarecer esta cuestión, sino simplemente aportar algunas evidencias empíricas que sirvan de punto de partida para seguir analizando este complejo problema.

Teniendo en cuenta esta consideración, se puede apreciar que los docentes en formación de las tres carreras están totalmente en desacuerdo en sostener que *la Investigación Educativa no les aporta nada* (en ninguno de los profesados la media supera a 2 en una escala de 1 a 5). Por el contrario, entienden que la misma les ayuda *a reflexionar, a estudiar sistemáticamente su práctica educativa* (las medias superan a 4 en cualquiera de los tres casos). Además de ello (aspecto que agregan en ítems 2.2.inciso “d” del cuestionario), consideran que les *aporta información para modificar la escuela* (C.DF.22)⁵, les ayuda a: *tener una mirada más objetiva del sistema* (C.DF.24), *a detectar los problemas de los chicos* (C.DF.35), *a descubrir los problemas que surgen en el aula* (C.DF.41), *a mejorar la práctica* (C.DF.11) y, *a promover el desarrollo de la profesión docente* (C.35). Desde esta perspectiva, tal como lo ha sintetizado un entrevistado, la Investigación Educativa *permite hacer un análisis de la realidad escolar, aclarar los problemas y mejorarlos a partir de lo que se averigua* (E.DF.7).

Las *condiciones de posibilidad* es un tema que ha sido tratado por diversos especialistas, tales

⁵ Las proposiciones presentadas en letras cursivas constituyen citas textuales. Lo que aparece entre paréntesis, después de las frases, son códigos de identificación que garantizan el anonimato de las personas que contestaron los instrumentos de recolección. La C. alude al cuestionario, la E. a la entrevista, la DF a docente en formación y los números indica a qué sujeto corresponde.

como Stenhouse (1984), Hidalgo Guzmán (1993), entre otros, los cuales han destacado su importancia en el proceso de construcción de conocimiento. Dichas condiciones aluden a un conjunto de factores que obstaculizan o facilitan la realización de investigaciones por parte de los docentes. En este sentido, es pertinente preguntar sobre la visión que tienen los estudiantes en torno a las condiciones normativas que regulan el trabajo vinculado a la investigación, sus opiniones acerca de las condiciones materiales que tienen las instituciones escolares y sus pareceres sobre las condiciones subjetivas (conocimientos e intereses) que poseen los maestros.

En relación con las opiniones y valoraciones sobre las *condiciones normativas o legales* que regulan la realización de investigaciones por parte de los docentes, se aprecia que:

Los docentes en formación de las tres carreras, consideran que la *posibilidad de hacer investigaciones educativas es un derecho* que poseen (las medias supera a 4 en una escala de 1 a 5). Esta opinión coincide con las consideraciones normativas que regulan el trabajo de los docentes en la Argentina. El estatuto docente en su artículo 28 garantiza tal derecho.

Estos sujetos opinan de distinta manera cuando se les consulta si la *investigación es una obligación*. Los alumnos de *Ciencias de la Educación* y de *Pre-primaria* consideran que es un deber que tienen que asumir; en cambio, los estudiantes de *Enseñanza Diferenciada* están en desacuerdo con esta posición (las valoraciones se nuclea en torno a 2.25).

En las *entrevistas*, la posibilidad de hacer Investigación Educativa es considerada de modo diferente. Para unos, es un *derecho* (no una obligación) *que tienen los profesionales de investigar dentro de su campo de trabajo* (E.DF.2), *de construir conocimientos* (E.DF.3) y, por lo tanto, lo pueden ejercer libremente de acuerdo a sus requerimientos e intereses (E.DF.5). Para otros, es *un derecho y una obligación, ambas cosas a la vez* (E.DF.6). Para un tercer grupo, es *un derecho que se está convirtiendo en una obligación*, modificando los motivos y la calidad del trabajo. En este sentido, algunos entrevistados manifiestan que, en estos últimos tiempos, los profesores empiezan a *hacer investigaciones para ganar puntaje y acreditar en el curriculum vitae* (E.DF.5). Tales trabajos *son superficiales, porque sólo buscan cumplir con un requisito exigido (...)*, como consecuencia, *generan más disciplinamiento y control y, las investigaciones que realizan son utilitarias y meritocráticas* (E.DF.3).

En cuanto a las opiniones sobre las *condiciones subjetivas* que posibilitan o no la realización de investigación, se puede apreciar que los estudiantes:

- a) Rechazan (en ninguna de las tres carreras las valoraciones superan a 3) la idea de que los docentes no están capacitados para hacer investigaciones porque *no conocen el tema*. Por el contrario, consideran que tienen *una idea general de la metodología* (E.DF.9), *un cierto nivel de información como para saber a dónde recurrir en el caso de que se les ocurra hacer una investigación* (E.DF.2), pero ello es insuficiente. Necesitan *profundizar más, averiguar más sobre el tema, deben aprender a hacer objetivos, hipótesis, seleccionar a los sujetos, etc.* (E.DF.9).
- b) Difieren al valorar el nivel de *motivación* que poseen los docentes para hacer investigación. Los estudiantes de *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria* consideran que a los profesores no les interesa el tema (las puntuaciones medias superan a 3), *no tienen ganas* (E.DF.9), *no quieren reflexionar su postura* (E.DF.4), *sólo les importa dar clase y nada más* (E.DF.9). En cambio, los alumnos de *Ciencias de la Educación*

opinan de manera diferente (las valoraciones se nuclean en torno a 2.46).

En lo que respecta a *las condiciones materiales que ofrecen las instituciones* para hacer investigaciones educativas, los estudiantes consideran que la falta de tiempo y de recursos económicos; el exceso de tarea caracterizado por *la cantidad de horas de trabajo frente a alumno* (E.DF.8), *los problemas administrativos y las exigencias curriculares* (E.DF.3); restringe las posibilidades para hacer Investigaciones Educativas (las valoraciones promedios superan a 3).

Sin embargo, si un docente que decidiera investigar y contara con los recursos económicos y el tiempo disponible, necesitaría: el apoyo de un asesor externo que le oriente en la *formulación de las hipótesis, de los problemas* (E.DF.1); la colaboración de los *compañeros que estén dispuestos a ayudarlo*; el respaldo de los padres y; fundamentalmente, el aval de la *escuela donde se realice la investigación, de tal modo que se puedan resolver los obstáculos y conflictos institucionales* que se generen (E.DF.8).

8.5.2.2. Opiniones y valoraciones acerca de la formación en Metodología de la Investigación

A continuación se analizan las respuestas vinculadas a la relevancia que le otorgan a la formación en Metodología de la Investigación. Las mismas están asociadas a las *necesidades formativas* de los alumnos, a la *importancia* que le atribuyen al área de conocimiento comparándola con otras, a las *motivaciones* que los llevaron a cursar esta/as asignatura/s y a la *participación en investigaciones* durante su formación.

Carreras		P.C.E.	P.E.D.	P.E.P.	Media Total
		Categorías			
Necesidad Formativa		4.38	4.82	4.05	4.35
Importancia	Formación Didáctica	4,31	4,91	4,63	4,60
	Formación General	4,23	3,82	3,05	3,60
	Formación en Metodología	4,31	4,36	3,84	4,12
Motivación	Por Obligación	4.23	4.64	3.47	4.00
	Interés por Conocer	4.08	4.64	3.68	4.05
	Interés por Hacer	4.23	4.60	3.58	4.02

Tabla 8.28.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH, con respecto a la formación en Metodología de la Investigación.

Tal como se observa en la tabla, los datos reflejan que:

En primer lugar, la mayoría de los estudiantes consideran que la Metodología de la Investigación es un *conocimiento necesario* (las valoraciones medias superan a 4 en una escala de 1 a 5) y, por lo tanto, debe estar incluido en la formación de los futuros profesores porque:

- a. Proporciona ayuda a los estudiantes del magisterio (durante su formación inicial), para hacer un trabajo más de fondo, más elaborado y con mayor rigor (E.DF.9). El ejemplo aportado por una alumna de Pre-Primaria ilustra tal observación: Una vez hicimos un trabajo (de investigación), pero no sabíamos cómo debíamos recoger los datos, (...) lo

hicimos así nomás, sin rigor. Esta materia nos dió la idea general y cada una pudo adaptarla a los trabajos de las otras materias (E.DF.9).

- b. A los docentes en ejercicio (durante el desarrollo de su profesión) les *ayuda al desenvolvimiento en su trabajo* (E.DF.4), les permite *detectar y solucionar los problemas* (E.DF.5), *mejorar la práctica, conocer lo que está ocurriendo en la realidad social, poder encarar los problemas de la práctica de otra manera* (E.DF.3) y *ampliar el campo de conocimiento* (E.DF.4).

En suma, esta perspectiva es sintetizada por una estudiante de *Enseñanza Diferenciada*, quien manifiesta que la Metodología de la Investigación es *fundamental en la formación docente porque ella nos otorga una herramienta más de trabajo, revaloriza nuestra carrera y nos hace más científicas. Por lo tanto, nos pone en igualdad de posibilidades frente a las otras carreras* (E.DF.4).

En segundo lugar, en lo referido a la *importancia* que le atribuyen a la Metodología de la Investigación comparándola con otras áreas de conocimiento, se advierte que los estudiantes del profesorado en *Ciencias de la Educación* no establecen ningún tipo de jerarquía, porque consideran que todas las asignaturas son igualmente relevantes para lograr una formación integral. En este sentido, señalan que: *todas las disciplinas son necesarias. Por ejemplo, si estás investigando cómo se enseña la lectura o la escritura, de hecho estás aplicando los conocimientos de filosofía, también necesitás los conocimientos sobre Didáctica. Me parece que siempre se entrelazan las distintas áreas de conocimiento* (E.DF.1) y que *debe haber una complementariedad entre todas. No puedo decir qué es lo más importante, la base o el cuerpo de la carrera. Por ejemplo, la base está en sociología y epistemología y, en el cuerpo está metodología* (E.DF.2).

Por el contrario, los estudiantes de *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria* establecen una jerarquía entre las diversas áreas que componen el plan de estudio. Esto permite suponer que dichos alumnos atribuyen un *status* diferencial a los diversos tipos de conocimientos que deben aprender en su formación. Desde la perspectiva de estos sujetos, todas las áreas de formación son necesarias, pero la Didáctica es la más importante, luego le sigue Metodología de la Investigación y, por último, se ubica la formación general.

A los efectos de ilustrar este orden, se reproducen algunas justificaciones que aportan los estudiantes: *la Didáctica es la más importante, porque es la que te orienta básicamente el trabajo con los chicos, nuestra tarea es básicamente pedagógica* (E.DF.4); *le sigue en importancia la metodología, ya que es una pata que te ayuda a seguir, a no estancarte, a aprender y aprovechar lo que estás haciendo con los chicos* (E.DF.4) y; finalmente, se encuentra *la formación general que es necesaria, pero no es algo que te sirva para trabajar* (E.DF.6), *está muy alejada del trabajo docente* (E.DF.9). *Eso que aprendemos (la formación general) no lo vamos a enseñar a los niños* (E.DF.8). En cambio, *la Didáctica y la metodología son instrumentos que podés trabajarlos. Te sirven para algo* (E.DF.6).

En tercer lugar, con relación a los *motivos* que impulsaron a los estudiantes a cursar la/s asignatura/s que aborda/n este campo de estudio, se observa que las valoraciones realizadas en estos aspectos se nuclean en torno a 4. Estos datos indican que los alumnos de la tres carreras asisten a dicha/s asignatura/s, porque son obligatoria/s (puesto que forman parte del plan de estudio) y además les interesa *conocer* y algunos incluso desean *hacer* investigaciones en el

futuro.

En cuarto y último lugar, *la participación en investigaciones educativas durante la formación inicial*, no constituye un indicador directo del grado de importancia que se le atribuye a al área de conocimiento; sin embargo, sería erróneo omitirlo, porque es una vía para acceder a los conocimientos que tienen los alumnos en torno a la asignatura.

Carreras		P.C.E.		P.E.D.		P.E.P.		Total	
		f	%	f	%	f	%	F	%
Participación en espacios de capacitación	SI	5	38.5	2	18.5	6	31.5	13	30
	NO	7	63.5	8	73.5	13	68.5	28	65
	N.C	1	9.0	1	9.0	--	--	2	05
	Total	13	100	11	100	19	100	43	100

Tabla 8.29.: Frecuencia absoluta y porcentual de docentes en formación de la UNSL-FCH que participan en investigaciones educativas.

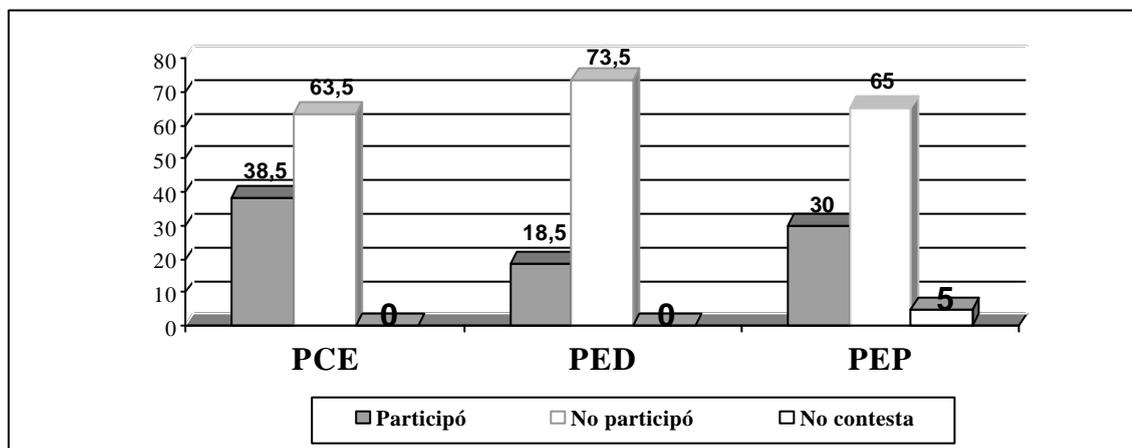


Gráfico 8.6.: Frecuencia porcentual de docentes en formación de la UNSL-FCH que participaron en investigaciones educativas.

Tal como lo indica la tabla y el gráfico, más del 30 % de los alumnos pertenecientes a *Ciencias de la Educación* y de *Enseñanza Pre-primaria* han participado de alguna experiencia de Investigación Educativa durante su proceso de formación inicial, en cambio, este porcentaje es sensiblemente menor (18%) en *Enseñanza Diferenciada*.

Áreas de Investigación.	P.C.E.	P.E.D.	P.E.P.
Didáctica	Vínculos del profesor con los alumnos (C.DF.4)	Lecto–escritura para niños con Necesidades Educativas Especiales (C.DF. 16)	
Institucional	Calidad educativa en escuelas rurales (C.DF.9)		Calidad de la enseñanza-aprendizaje en los Jardines maternos públicos y privados (C.DF.29-31-40-42). Calidad en escuela rural (C.DF. 43)
Educación Especial		Estudio bibliográfico acerca del lenguaje de señas en Argentina (C.DF.23).	Integración de niños Down en jardín de infantes de escuelas comunes (C.DF. 43-41).
Histórica	Rescatar información sobre la educación de San Luis en los archivos históricos -por ejemplo estudiar el castigo corporal (C.DF. 1-6-7-13).		

Tabla 8.30.: Áreas de investigación donde participan los estudiantes durante su formación inicial.

Los alumnos de *Ciencias de la Educación* han participado en investigaciones didácticas, institucionales e históricas; los de *Enseñanza Diferenciada* se han integrado en proyectos vinculados a su campo de trabajo, tales como el lenguaje de señas en la Argentina y la enseñanza de la lecto-escritura para niños con necesidades especiales. Con el mismo espíritu, los de *Enseñanza Pre-primaria* se han incluido en trabajos que indagan o valoran las escuelas privadas, públicas, rurales y la integración de los niños Down en el Nivel Inicial.

Estas informaciones deben ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar una propuesta destinada a formar de un modo integral en Metodología de la Investigación, porque conociendo los aprendizajes logrados y las prácticas de indagación sistemática en otros espacios de formación, permitiría capitalizar los saberes construidos por los alumnos, potenciando los aprendizajes en esta disciplina, de un modo tal que les sean significados a la luz de una verdadera praxis investigativa.

8.5.3. Opiniones y valoraciones acerca de los diseños

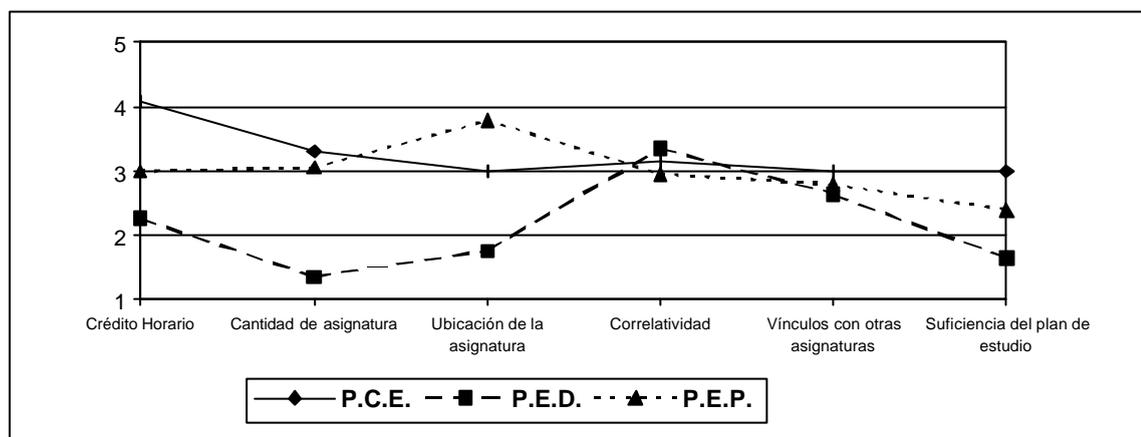
En este apartado se analizan las opiniones de los docentes en formación referidas a los diseños que presiden la propuesta formativa. Para ello, se examinan las valoraciones que ellos hacen sobre los planes y los programas de estudio.

8.5.3.1. Opiniones y valoraciones acerca del plan de estudio

En este punto se analizan las valoraciones realizadas sobre los planes de estudio y las justificaciones que las sostienen.

Categorías	Carreras	P.C.E.	P.E.D.	P.E.P.	Media Total
Crédito Horario		4.08	2.27	3,00	3.14
Cantidad de Asignaturas		3.31	1.36	3.05	2.70
Ubicación		3.00	1.76	3.79	3.02
Correlatividad		3.15	3.36	2.95	3.12
Vínculo con otras asignaturas		3.00	2.64	2.79	2.81
Suficiencia del plan		3.00	1.64	2.40	2.40

Tabla 8.31.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH, con



relación a los planes de estudio.

Tabla 8.32.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con referencia a los planes de estudio.

Tal como aparece reflejada en la tabla y el gráfico, las opiniones sobre los aspectos que conforman los planes de estudio de las carreras, en su mayoría son notablemente diferentes; por lo tanto, resulta necesario examinar los argumentos que justifican estas discrepancias.

Las valoraciones que realizan los alumnos de *Ciencias de la Educación* con relación al *crédito horario*, son superiores a las de las otras dos carreras. Para comprender este dato, es necesario recordar que a dicho profesorado le corresponde dos asignaturas con un total de 240 horas, mientras que a *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria* solamente se les asigna una materia, con 60 y 90 horas respectivamente (ver Anexo 1.). En ésta última, las puntuaciones se nuclean alrededor de 3, aunque las opiniones en las entrevistas hacen referencia principalmente al escaso tiempo asignado que repercute en el ritmo y la profundidad de los aprendizajes, puesto que los obliga a *ver todo muy por encima* (E.DF.9). En cuanto a *Enseñanza Diferenciada*, las valoraciones son aún menores (los puntajes se encuentran alrededor de 2.3) y, en las expresiones de los estudiantes se observa que este crédito horario no les permite *profundizar cada etapa del proceso de investigación* (E.DF.4). En este sentido, resulta ilustrativo reproducir la opinión de una alumna de esta carrera quien afirma: *No hubo tiempo. Son cuatro meses y nada más. Presentamos un proyecto de investigación (un trabajo), y lo llevamos a cabo a medias. Es como simuláramos hacer tal cosa. El tiempo no te alcanza* (E.DF.5).

La *cantidad de asignaturas* ha sido valorada del mismo modo que el aspecto analizado

anteriormente. Sin embargo, se destacan algunas diferencias: mientras que las puntuaciones en *Enseñanza Pre-primaria* se mantienen; las de *Ciencias de la Educación* disminuyen, situándose en torno a 3.3; en tanto que en *Enseñanza Diferenciada* se observa una llamativa disminución de los puntajes (alrededor de 1.36). Resulta curioso advertir que las valoraciones entre *Ciencias de la Educación* y *Enseñanza Pre-primaria* se encuentren cercanas, siendo que la primera tiene dos asignaturas y, la segunda, sólo una. También, los datos de *Enseñanza Diferenciada* muestran una marcada disconformidad con el número de asignaturas por parte de los estudiantes.

Las opiniones de los docentes en formación en lo referido a la *ubicación de la/s asignatura/s* (año y cuatrimestre en que se dicta), difieren entre sí. Los estudiantes de *Enseñanza Pre-primaria* y los de *Ciencias de la Educación* en menor medida, evalúan mejor este aspecto (las medias se ubican entre 3 y 4). Los dichos de un alumno del profesorado en *Pre-primaria* justifican esta valoración: *la materia cae en un momento oportuno; en primero se necesita conocer las materias básicas, por ejemplo, como Psicología General (...) En tercero, (año en que se dicta) nosotros nos cuestionamos un poco más, empezamos a pensar de otra manera. Y en ese cuestionamiento nos preguntamos, por ejemplo, sobre los problemas de la realidad. Esta materia es una base para cuestionar la realidad, estudiar un problema y tratar de resolverlo de una manera más técnica* (E.DF.7).

Por el contrario, los estudiantes de *Enseñanza Diferenciada* están en desacuerdo con la *ubicación* de esta asignatura, debido a que:

- a. *Se dicta junto con la Residencia Integral Docente* (E.DF.4). Esta última les exige mucha dedicación y esfuerzo, en consecuencia, la Metodología de la Investigación queda relegada a un segundo plano.
- b. *Se dicta al final de la carrera, un lugar donde no incomoda a nadie, pero tampoco permite vincularla con otras asignaturas* (E.DF.5).

Con relación a las opiniones sobre las *correlatividades entre las asignaturas* que proponen los planes de estudio, se aprecia que:

- a. En el *cuestionario*, las valoraciones de los profesorados en *Ciencias de la Educación* y en *Enseñanza Diferenciada* son levemente superiores a los de *Enseñanza Pre-primaria* (las medias son de 3.15, 3.36 y 2.95 respectivamente).
- b. En las *entrevistas* se pueden visualizar opiniones más desfavorables. Desde el punto de vista de los alumnos, algunas correlatividades se han convertido en un mecanismo destinado a *trabar el desarrollo del plan y hacerlo un poco más dificultoso* (E.DF.2), en lugar de operar como *un escalón para pasar de un nivel a otro* (E.DF.2). En este sentido, objetan las correlativas establecidas entre Inglés y Metodología de la Investigación I, en *Ciencias de la Educación* (E.DF.2-3); entre Ética e Iniciación a la Metodología de la Investigación en *Enseñanza Diferenciada* (E.DF.5); entre Psicología Evolutiva II, Didáctica del Jardín Maternal e Investigación Educativa, en *Enseñanza Pre-primaria* (E.DF.8).

La mayoría de los docentes en formación de los tres profesorados, consideran que *no hubo vinculaciones entre Metodología de la Investigación y otras asignaturas* (las medias obtenidas en este ítem son 3 o inferiores). En las *entrevistas*, los alumnos aportan algunos ejemplos extraídos de su experiencia formativa que ejemplifican esta situación:

- a. En Dinámica de las Relaciones Familiares (*Enseñanza Pre-primaria*) como parte de los trabajos prácticos, se propuso hacer una investigación donde se emplean *observaciones y entrevistas*, se realizaron *trabajos escritos e informes*, pero como lo sostiene una alumna: *nunca utilizamos los métodos que nos enseñaban en metodología, cada uno hacía lo que podía. (...) no teníamos ideas de cómo hacerlo y nadie nos explicó* (E.DF.1).
- b. En Curriculum (*Ciencias de la Educación*) se desarrollaron algunos aspectos conceptuales acerca de *la investigación cualitativa* (E. D.F.1), porque dichos contenidos no fueron abordados en Metodología de la Investigación.
- c. En Historia de la Educación (*Ciencias de la Educación*), como parte de los trabajos prácticos se realiza *una pequeña investigación*, en virtud de la misma, se desarrollan algunas consideraciones generales sobre el *método* y se hacen *entrevistas* destinadas a reconstruir *la memoria histórica, el relato oral de las personas, la historia vivencial de una persona* (E.DF.3).

Las valoraciones referidas a la *suficiencia que tiene el plan de estudio para formar adecuadamente en Metodología de la Investigación*, son de 3 o inferiores a 3 en una escala de 1 a 5. Las justificaciones que aportan los alumnos a esta evaluación desfavorable, son diferentes de acuerdo a la carrera a las que pertenecen:

- a. Los estudiantes de Ciencias de la Educación consideran que el plan no busca preparar investigadores educativos, solamente proporciona una formación instrumental en metodología cuantitativa y, además, no favorece una reflexión profunda acerca de la construcción del conocimiento (E.DF.3).
- b. Los estudiantes de Enseñanza Diferenciada y Pre-primaria consideran que el tiempo asignado es escaso (una materia en un cuatrimestre), sólo permite obtener una visión general del problema pero, como lo afirman la mayoría de las entrevistadas, no alcanza para hacer Investigaciones Educativas.

8.5.3.2. Opiniones y valoraciones sobre el programa de estudio

Aquí se analizan las opiniones y valoraciones de los docentes en formación en torno al programa de estudio.

Con relación a los *objetivos* planteados, los docentes en formación de las tres carreras, los consideran en general *adecuados* y que responden a sus *necesidades* (las valoraciones medias se ubican alrededor de 3.81 y 3.67 respectivamente) en la medida que intentan aportar *pautas que hay que tener en cuenta para hacer investigaciones, conocimientos básicos acerca de la investigación* (E.DF.9) y, *algunas herramientas metodológicas para poder interpretar y leer cierta información recabada en una investigación. Es decir, es una base para saber dónde recurrir, o leer cierta información* (E.DF.2).

Los docentes en formación piensan que los *contenidos* sugeridos en los programas son importantes para su formación (las medias totales se encuentran alrededor de 4); no obstante, existen algunas diferencias entre las distintas opiniones que son necesarias destacar. Las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos de *Enseñanza Diferenciada y Pre-primaria* superan a 4, mientras que los estudiantes de *Ciencias de la Educación* llegan a un valor de 3.69. Esta pequeña diferencia, puede atribuirse a los tipos de contenidos mencionados, habida cuenta

que en las dos primeras carreras se estudia el proceso de investigación, en cambio en esta última carrera se aborda centralmente temáticas relacionadas con aspectos cuantitativos y estadísticos.

Carreras	P.C.E.	P.E.D.	P.E.P.	Media Total
Objetivos y adecuación	3.92	3.73	3.79	3.81
Objetivos y necesidades	3.38	3.91	3.74	3.67
Temáticas propuestas	3.69	4.45	4.05	4.05
Estrategias de enseñanza	3.31	3.45	3.63	3.49
Trabajos Prácticos	3.85	3.82	3.89	3.86
Evaluación planteada	3.92	3.64	3.68	3.74
Bibliografía propuesta	4.00	4.00	3.84	3.93
Suficiencia del Programa	3.54	2.09	3.37	3.09

Tabla 8.33.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con relación a los programas de estudio.

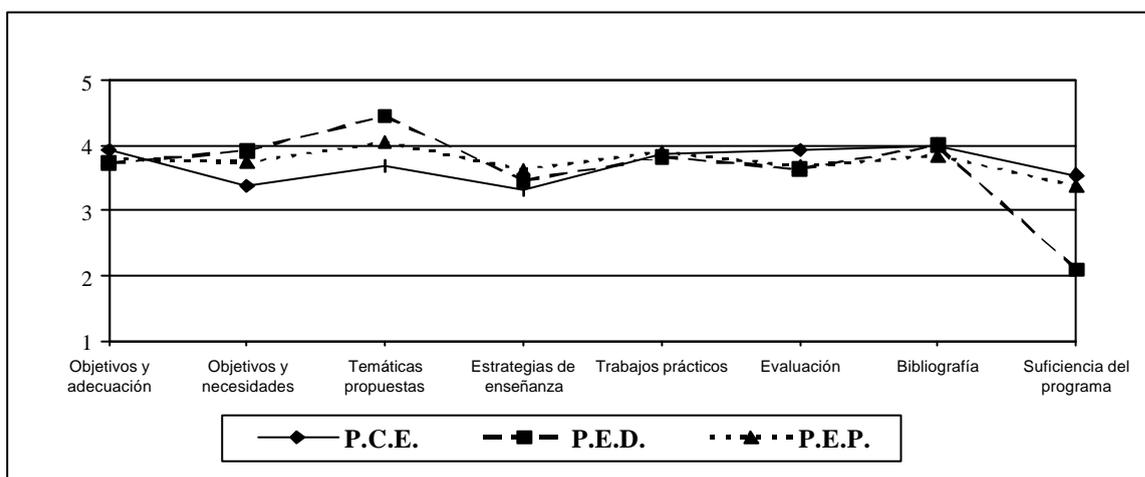


Gráfico 8.7.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con referencia a los programas de estudio.

En lo referido a las *estrategias de enseñanza* propuestas en los programas de estudio, los *docentes en formación* consideran que son *adecuadas* para lograr los objetivos (las puntuaciones medias totales se nuclean en torno a 3.5).

No obstante, puede advertirse una sutil diferencia entre las valoraciones realizadas por los docentes en formación de las distintas carreras. Una de las razones que justifican esta pequeña disparidad, puede explicarse a la variedad de estrategias de enseñanza indicadas en la programación. Los alumnos de *Ciencias de la Educación* observan que la clase expositiva con instancia participativa, es la única estrategia prevista (la valoración media es de 3.31). En cambio, los alumnos de *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria* (las valoraciones son de 3.45 y 3.63 respectivamente) aprecian que el programa de estudio sugiere el empleo de estrategias didácticas alternativas, tales como: trabajos grupales, defensa pública de las investigaciones, consultas o tutorías, etc.

Con relación a los *trabajos prácticos* presentados en los programas de estudios, los docentes en

formación los consideran convenientes (las valoraciones medias totales están cerca de 4). No existen diferencias notables en las valoraciones realizadas por los estudiantes, a pesar de que sean distintas. En el caso de *Ciencias de la Educación* (en sus dos materias) se propone resolver ejercicios de estadísticos, evaluar gráficos, etc.; en *Enseñanza Diferenciada* consiste en diseñar y desarrollar una investigación sobre el problema elegido por el grupo de estudiantes y; en *Enseñanza Pre-primaria* se plantea elaborar un diseño de investigación sobre el problema propuesto por el equipo docente.

La *forma de evaluación* propuesta en el programa de estudio es considerada adecuada (las medias totales se nuclean en torno a 3.74); no obstante, los argumentos que las justifican son diferentes para cada carrera:

- a. En *Ciencias de la Educación*, se adopta el sistema de “regularidad con examen final”. Las evaluaciones parciales se realizan por medio de pruebas objetivas (múltiple *choice*), resolución de ejercicios (prueba de hipótesis, regresión, etc.), análisis de gráficos, entre otros. La evaluación final se realiza mediante una exposición oral donde *hay que demostrar que se manejan los instrumentos matemáticos que te enseñaron* (E.DF.3). Desde la óptica de los alumnos, estos tipos de evaluación son adecuados y coherentes con la propuesta formativa general; *no obstante, no aportan ni reflexión ni crítica al proceso* (E. DF. 3) de enseñanza-aprendizaje.
- b. En *Enseñanza Diferenciada*, se adopta el sistema de “promoción sin examen final”, en virtud del cual se defiende el trabajo de investigación elaborado. Este tipo de evaluación es adecuado, en la medida que permite dar cuenta del proceso realizado, pero insuficiente, puesto que se no se hacen evaluaciones intermedias *que obliguen a estudiar los aspectos teóricos* (E.DF.5) y, a mantener la atención durante el desarrollo de la asignatura.
- c. En *Enseñanza Pre-primaria* se adopta el sistema de “regularidad con examen final” *que le permite realizar las evaluaciones grupales e individuales. Desde la óptica de los alumnos, este sistema es adecuado en la medida que ayuda a lograr aprendizajes significativos* (E.DF.7). Asimismo, consideran que las evaluaciones grupales son las más valoradas, ya que como lo expone uno de los entrevistados: es mejor que el parcial tradicional (...) *si bien es cierto, hay nerviosismo porque si te trabás, te ayuda el que está al lado, con esa ayuda salís del paso y además te queda bastante más (contenidos) que en muchas otras materias que se rinden parciales tradicionales* (E.DF.7).

La *bibliografía* sugerida es *adecuada* (segundo aspecto mejor valorado), porque proporciona una idea general sobre los diversos modelos teóricos y los procedimientos para construir conocimientos sólidos. Además, es considerada *variada*, en tanto se utilizan documentos de cátedras, guías de estudio y textos especializados.

Por último, las valoraciones referidas a la *suficiencia de los programas de estudio para formar en metodología de la investigación*, se observa que es el aspecto peor valorado (la media total es de 3.09). No obstante, existen diferencias entre las opiniones de los alumnos pertenecientes a las distintas carreras. Las puntuaciones medias en *Ciencias de la Educación* y *Enseñanza Pre-primaria* superan a 3 y no difieren de los puntajes de los otros aspectos ya analizados; en cambio, en *Enseñanza Diferenciada*, el promedio obtenido se ubica alrededor de 2, alejándose llamativamente de los valores de las otras dimensiones abarcadas en el estudio.

Estos datos permiten suponer que en *Ciencias de la Educación y Enseñanza Pre-primaria* la *suficiencia de sus programas de estudio* podría asociarse a los objetivos, contenidos, formas de evaluación, etc.; empero, en *Enseñanza Diferenciada*, existirían otros factores más importantes que gravitan en la valoración desfavorable acerca de la suficiencia. En consecuencia, esto se convierte en un nuevo interrogante que surge del estudio.

8.5.4. Opiniones y valoraciones acerca del desarrollo de la propuesta formativa

En este apartado se analizan las valoraciones de los docentes en formación con respecto al desarrollo de las propuestas formativas y, luego se compara este dato con las opiniones sobre los programas de estudio.

8.5.4.1. Valoraciones del desarrollo propiamente dicho

En este punto, a diferencia de los precedentes, solamente se destacan aquellos aspectos cuantitativos más relevantes, porque permiten visualizar ciertos fenómenos de un modo más claro.

Carreras	P.C.E.	P.E.D.	P.E.P	Media Total
Cumplimiento de los objetivos	4.23	3.36	3.95	3.88
Aplicabilidad de los contenidos	4.08	3.91	3.63	3.84
Desarrollo de las Estrategias de enseñanza	3.92	3.64	3.63	3.72
Desarrollo de trabajos prácticos	4.00	3.27	3.89	3.77
Adecuación de la evaluación	4.00	3.36	3.58	3.65
Actualidad de la bibliografía	3.92	4.00	3.95	3.95
Tiempo de cada sesión	3.85	3.00	3.42	3.44
Aulas y espacios	4.46	3.91	3.47	3.88
Cantidad de encuentros	3.85	2.91	3.53	3.47
Horarios	4.00	4.27	3.68	3.93
Asesoramiento y consultas	4.46	4.18	4.21	4.28
Organización General	4.15	2.82	4.11	4.11
Suficiencia del desarrollo del Programa	3.46	2.55	2.89	2.98

Tabla 8.34.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con relación al desarrollo de la propuesta formativa.

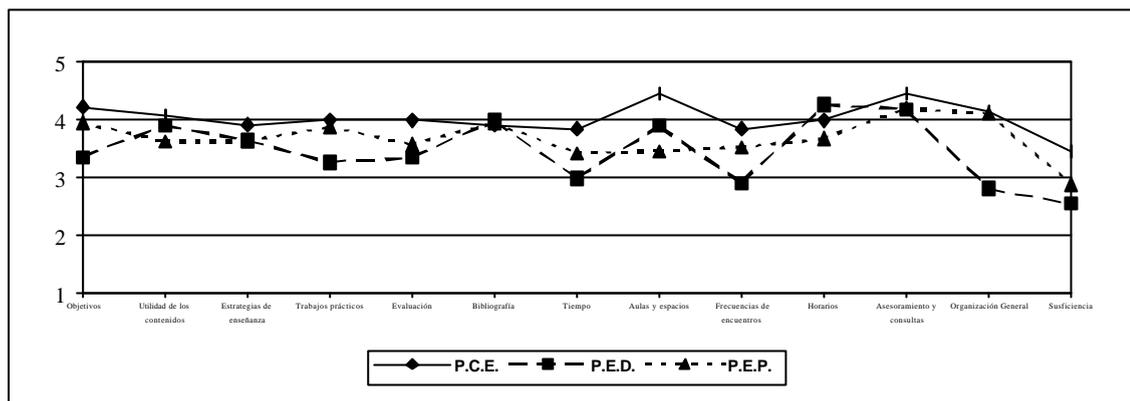


Gráfico 8.8.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con referencia al desarrollo de la propuesta formativa.

La tabla y el gráfico muestran algunos aspectos que resultan interesantes de mencionar:

- Los estudiantes de las tres carreras consideran que el desarrollo de las propuestas formativas han sido adecuadas y así lo prueban las medias totales de las tres carreras (en una escala de 1 a 5 puntos, en todos los casos superan a 3). No obstante ello, hay que remarcar que las puntuaciones de *Ciencias de la Educación* son levemente superiores a las valoraciones de las otras dos carreras.
- Los alumnos consideran que se cumplieron los objetivos, los contenidos aprendidos son aplicables al trabajo docente. Asimismo, las estrategias de enseñanza, los trabajos prácticos elaborados y las evaluaciones, fueron bien valorados. La bibliografía empleada, los espacios físicos, los horarios en que se dictan la/s asignatura/s y los asesoramientos; son adecuadas para desarrollar la propuesta pedagógica (las puntuaciones medias de cada uno de estos aspectos superan a 3).
- Los docentes en formación de *Enseñanza Diferenciada* y *Enseñanza Pre-primaria*, consideran que los desarrollos de la propuestas realizadas son insuficientes para formar adecuadamente en Metodología de la Investigación (las puntuaciones medias son inferiores a 3). Entre algunas de las razones detectadas en la primer carrera mencionada, se podría considerar la escasa cantidad de encuentros semanales y la deficiente organización de la asignatura, debido a la baja puntuación obtenida en ambos aspectos (2.91 y 2.89 respectivamente). Resta averiguar qué otros factores estarían gravitando en la valoración desfavorable que realizan los estudiantes de la segunda carrera.

8.5.4.2. Comparaciones sobre las valoraciones de los programas de estudio y del desarrollo de las propuestas formativas

En este punto se comparan las valoraciones relativas al *programa de estudio* y la concreción del mismo en el *desarrollo de la propuesta*. A los efectos de favorecer el análisis de este tema, se presenta una tabla general que resume todas las informaciones obtenidas y, luego se muestra un gráfico para cada una de las carreras estudiadas.

Carreras Categorías	P.C.E.		P.E.D.		P.E.P		Media Total	
	Media del programa	Media del desarrollo						
Objetivos	3.92	4.23	3.73	3.36	3.79	3.95	3.81	3.88
Contenidos	3.69	4.08	4.45	3.91	4.05	3.63	4.05	3.84
Est. de enseñanza	3.31	3.92	3.45	3.64	3.63	3.63	3.49	3.72
Trabajos prácticos	3.85	4.00	3.82	3.27	3.89	3.89	3.86	3.77
Evaluación	3.92	4.00	3.64	3.36	3.68	3.58	3.74	3.65
Bibliografía	4.00	3.92	4.00	4.00	3.84	3.95	3.93	3.95
Suficiencia	3.54	3.46	2.09	2.55	3.37	2.89	3.09	2.98

Tabla 8.35.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH relativo al programa de estudio y al desarrollo de la propuesta educativa.

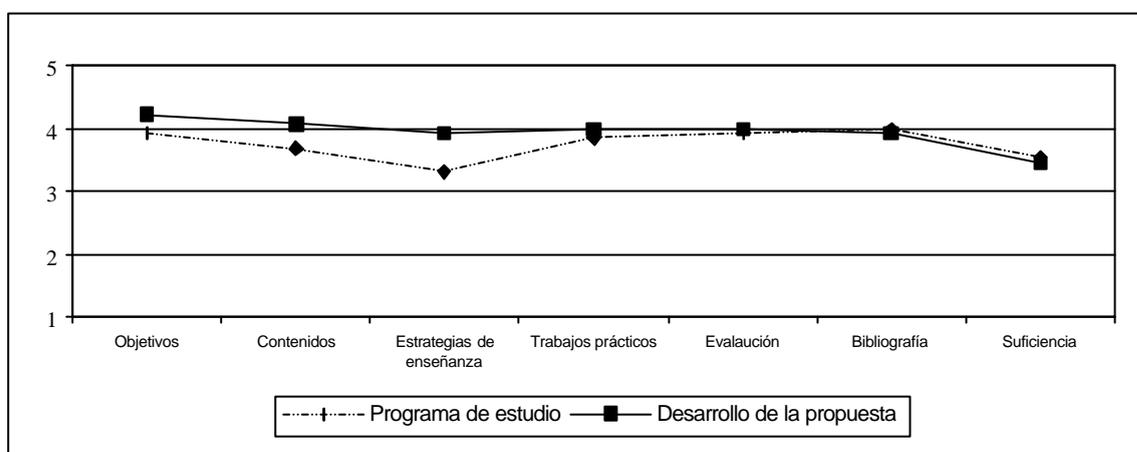
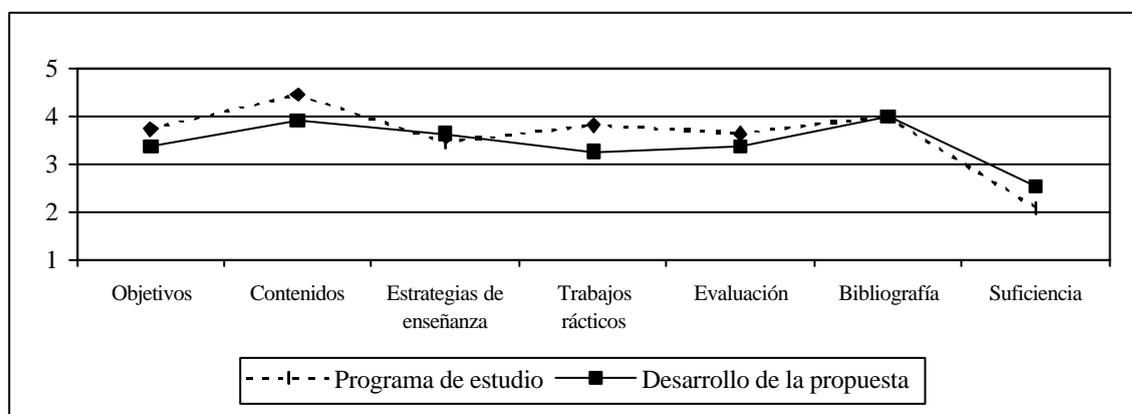


Gráfico 8.9.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de Ciencias de la Educación de la UNSL-FCH con respecto al programa de estudio y al desarrollo de la propuesta educativa.

En línea general, se aprecia que los docentes en formación de *Ciencias de la Educación*, valoran mejor el desarrollo de la propuesta formativa que su programa de estudio. En este sentido, se puede suponer que los objetivos, las actividades y la estrategias de aprendizajes, son levemente



mejores que las previstas en su programación.

Gráfico 8.10.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de Enseñanza Diferenciada de la UNSL-FCH con referencia al programa de estudio y al desarrollo de la propuesta.

Tal como aparece en este gráfico, los estudiantes de *Enseñanza Diferenciada*, opinan de manera distinta a sus pares de *Ciencias de la Educación*. Los mismos valoran relativamente mejor algunos aspectos del programa de estudio, que el desarrollo de la propuesta educativa. En este sentido, advierten que los objetivos, los contenidos y los trabajos prácticos programados, son ligeramente mejores que los desarrollados.

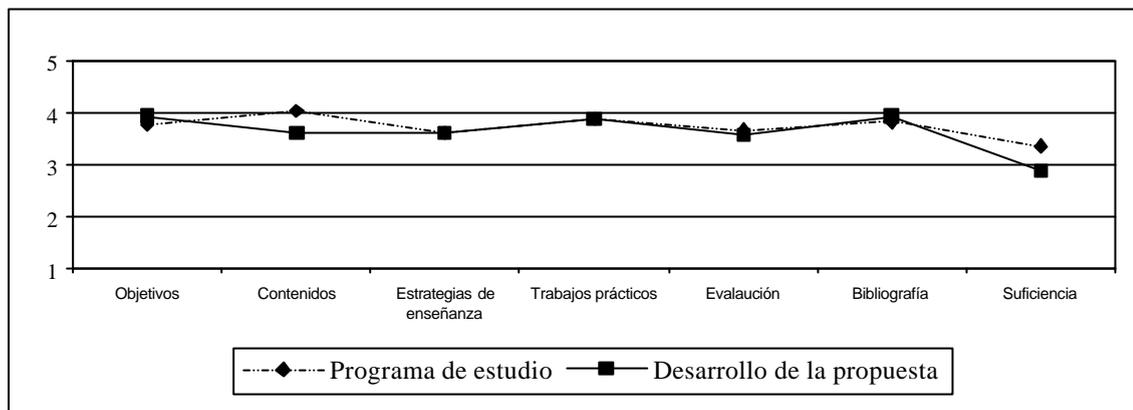


Gráfico 8.11.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de Enseñanza Pre-primaria acerca del programa de estudio y el desarrollo de la propuesta educativa.

Por último, los docentes en formación de *Enseñanza Diferenciada* valoran de manera semejante los distintos aspectos del programa de estudio y el desarrollo de la propuesta formativa, tal como lo demuestran las puntuaciones referidas a los objetivos, las estrategias de enseñanza, los trabajos prácticos y las evaluaciones.

8.5.5. Opiniones y valoraciones acerca de los resultados obtenidos

Los resultados sobre la propuesta formativa, se encuentran intrínsecamente vinculados a las opiniones que tienen los docentes en formación en lo relativo a determinado tipo de efectos subjetivos y de competencias investigativas que pudieran haber adquirido.

8.5.5.1. Opiniones y valoraciones acerca de los efectos subjetivos

Las opiniones y valoraciones referidos a los efectos subjetivos que genera la propuesta formativa, quedan expuestos en la tabla y figura que se presenta a continuación.

Categorías	Carreras	P.C.E.	P.E.D.	P.E.P.	Media Total
Satisfacción de expectativas		3.77	3.27	3.47	3.51
Estimulación del deseo para ampliar su conocimiento		4.08	3.73	3.58	3.51
Disposición para realizar investigaciones		4.46	4.73	3.53	4.12

Tabla 8.36.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con referencia a los efectos que les produjo la propuesta de formación en Metodología de la Investigación.

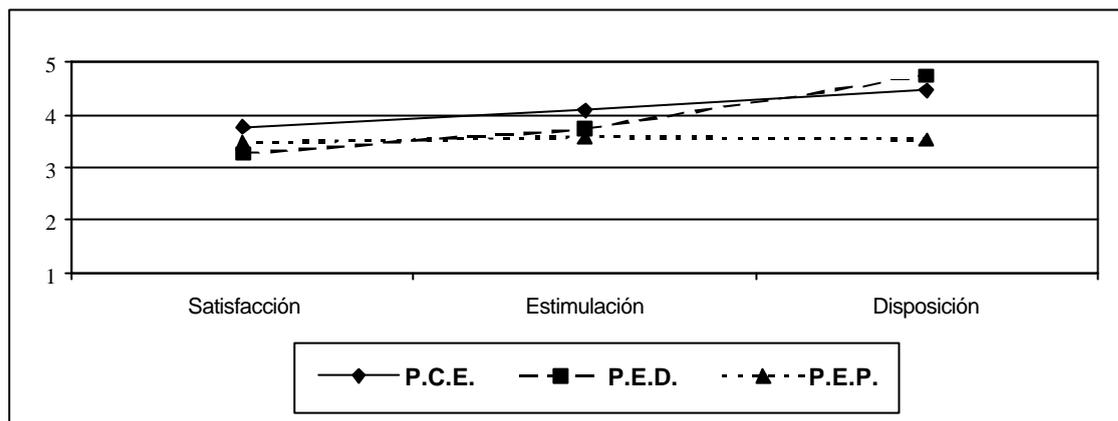


Gráfico 8.12.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH vinculadas a los efectos que les produjo la propuesta de formación en Metodología de la Investigación.

En primer lugar, en los *cuestionarios* los estudiantes consideran que la propuesta formativa *ha cubierto sus expectativas* (las valoraciones medias se encuentran en valores cercanos a 3.5 en una escala de 1 a 5).

Ahora bien, en las *entrevistas* se advierte que algunas expectativas se mantienen y otras no, en el trayecto desde el inicio hasta el final de la asignatura y, en consecuencia, el grado de satisfacción que produce difiere. En el cuadro Nro. 39 se presentan algunas frases ilustrativas de 4 tipos de respuestas diferentes:

Tipo I. El sujeto incluido en esta categoría, inicia el cursado de esta asignatura con expectativas negativas y la propuesta de enseñanza no logra modificarlas. Esta persona, culmina la experiencia educativa insatisfecha, porque no encuentra espacios donde reflexionar en torno a los conocimientos que aprende.

Tipo II. El docente en formación ubicado en esta categoría, empieza con expectativas positivas y claras en torno a lo que quiere de esta asignatura. Pero las acciones pedagógicas desarrolladas no logran satisfacerlo, porque no proporcionan todas las herramientas metodológicas para hacer investigaciones.

Tipo III. La persona clasificada en este tipo, reconoce que su expectativa es negativa, aunque difusa al principio, pero el esclarecimiento del sentido y utilidad generado en el marco de la propuesta de enseñanza, logra transformar y

satisfacer la nueva expectativa. Este tipo de respuesta, resulta sumamente interesante porque demuestra que las acciones pedagógicas pueden modificar las impresiones iniciales de los alumnos.

Tipo	Expectativa Inicial	Cambio de expectativa	Satisfacción de expectativa	Frases ilustrativas.
I	Negativa	No cambia	Negativa	E.DF. 3. <i>Cuando empecé a cursar método II. No me interesaba, con método I ya está bien. No tenía grandes expectativas. Un año de estadística está bien. Pero ya en método II quería otra cosa. No me interesaba la estadística, no hay una reflexión sobre la metodología.</i>
III	Positiva	Cambia	Negativa	E.DF.4 <i>Yo creo que teníamos muchas expectativas. Era una materia distinta, que no habíamos tenido algo similar en nuestra carrera. Nosotros pensábamos. Vamos a aprender a investigar, vamos a hacer cosas para presentar, para mostrar. Pero cuando la fuimos cursando... Y también por los requerimientos de la Residencia. No les pudimos dedicar todo. Entonces hicimos un trabajo final... pero capaz que podría haber sido mejor.</i> Entrevistador. <i>¿Tus expectativas se cubrieron?</i> E.DF.4. <i>No. Por ahí veo que faltan cosas. Si yo tengo que hacer una investigación aún no tengo herramienta. Quizás tenga que volver a releer los documentos.</i>
III	Negativa	Cambia	Positiva	EDF.9 <i>A la mayoría no les interesa... todos pensamos que esta materia es un bajón, aunque no sabíamos muy bien de qué se trataba. Todos pensamos así, pero después capté el sentido y fui cambiando de actitud de alguna manera.</i> Entrevistador. <i>¿Y después?</i> EDF.9. <i>La mayoría entendimos la propuesta. Primero era fea, después de un tiempo se puso bastante interesante. El hacer trabajos prácticos. Como que lo razonaste, ahí lo entendimos y no era tan complicado. Es decir, no era tan complicado como nos imaginamos en un principio. No le veía sentido a esta materia al principio, al final sí. Nos dimos cuenta para qué puede servir.</i>
IV	Positiva	No cambia	Positiva	E.DF.5 <i>Mis expectativas eran tener herramientas y conocimientos para poder conocer, e ir un poquito más allá de lo que la sociedad piensa que somos los maestros.</i> Entrevistador. <i>¿Tus expectativas se cubrieron?</i> E.DF.5 <i>Si se cubrieron. Aprendimos lo básico... me hubiera gustado más, como te dije antes, afianzar conocimientos teóricos, antes de hacer la investigación.</i>

Tabla 8.37.: Frases ilustrativas de los tipos de recorridos que transitan las expectativas de los docentes en formación de la UNSL-FCH en torno a la Metodología de la Investigación.

Tipo IV. La alumna incluida en esta categoría indica que su expectativa es positiva y clara porque desea tener herramientas y conocimientos para poder conocer y que la misma ha sido satisfecha gracias a la formación recibida.

En segundo lugar, los alumnos consideran que la/s asignatura/s dedicada/s a la formación en Metodología de la Investigación, les *ha estimulado el deseo de ampliar el conocimiento sobre esta área* (las puntuaciones medias se nuclean alrededor de 3.5). Las razones que justifican estas valoraciones resultan curiosas; por un lado, están quienes consideran que lo aprendido les ha despertado inquietudes por *conocer un poco más la investigación, seguirla en otra instancia, para ello hacen faltan más conocimientos* (E.DF.5); por el otro, están quienes no se encuentran satisfechos con lo aprendido, manifestando que: *las ausencias son muy graves* (E.DF.1), *no nos dieron la perspectiva cualitativa* (E.DF.3), *no nos dieron los conocimientos para hacer una buena discriminación entre lo que puede ser una investigación cualitativa o cuantitativa* (E.DF.2) y, en consecuencia, desean conocer aquellos aspectos que no fueron abordados durante el desarrollo de esta asignatura. Como se puede apreciar, el logro de este aspecto se debe en algunos casos a las virtudes de los profesores y, en otros (quizás lo más llamativo) a sus defectos.

En tercer lugar, los docentes en formación están *dispuestos a diseñar y ejecutar investigaciones* cuando ejerzan su práctica (las puntuaciones superan a 4), siempre y cuando, cuenten con un equipo de trabajo conformado por pares y; el asesoramiento de un profesor especialista que los oriente en la elaboración del diseño, en las lecturas que realizan y, en la ejecución del trabajo investigativo. Estas acciones, tal como lo indica una alumna de *Enseñanza Diferenciada*, les proporcionaría mayor *confianza y seguridad* (E.DF.5).

8.5.5.2. Opiniones y valoraciones acerca de las competencias adquiridas

En este apartado se analizan las opiniones y valoraciones en torno a las competencias adquiridas como resultado de la propuesta formativa.

Carreras	P.C.E.	P.E.D.	P.E.P.	Media Total
Distinguir líneas teóricas	4.15	4.27	4.11	4.16
Diseñar proyectos	3.69	3.55	3.89	3.74
Ejecutar proyectos	3.38	3.45	3.53	3.47
Diseñar y aplicar instrumentos	4.00	3.73	3.84	3.86
Sistematizar	4.00	3.55	3.84	3.81
Elaborar informes	4.00	3.64	3.42	3.65
Comunicar a eventos	3.15	3.09	3.05	3.09
Auto-evaluación de la autonomía	3.54	3.91	3.05	3.42

Tabla 8.38.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con respecto a las competencias adquiridas como resultado de la formación en Metodología de la Investigación.

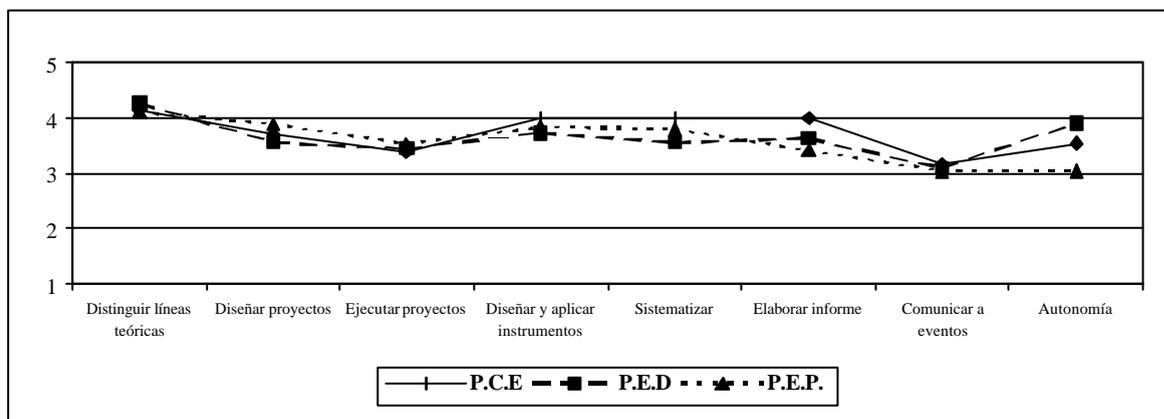


Gráfico 8.13.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH sobre las competencias adquiridas como resultado de la formación en Metodología de la Investigación.

Las competencias investigativas aluden a un conjunto de capacidades complejas, construidas o reconstruidas durante la formación inicial, que permiten plantear y resolver de manera flexible y amplia, un conjunto de situaciones vinculadas a la producción sistemática de los conocimientos. Con relación a este aspecto, se puede apreciar que:

En primer lugar, los estudiantes consideran que están en condiciones de *identificar las líneas teóricas* que abrevan en el campo de la Investigación Educativa (las puntuaciones medias superan

a 4 en una escala de 1 a 5); es decir, pueden caracterizar a grandes rasgos tanto la perspectiva cualitativa y la cuantitativa, como así también los paradigmas *positivista* y *socio-crítico* (E.DF.3). No obstante, la mayoría de los entrevistados remarcan la escasa profundidad con la que se abordó estos temas, indicando que: *lo vimos muy a grosso modo, muy por arriba* (E.DE.5).

En segundo lugar, los docentes en formación consideran que están en condiciones de *diseñar proyectos de investigación* (las puntuaciones medias están cercanas a 4). Al igual que en el aspecto anterior, aquí también se remarca la necesidad de seguir estudiando este tema y así lo expresa una entrevistada: *Para hacer diseños habría que rever todo lo que uno sabe, la base la tenemos. Después habrá que estudiar más* (E.DF.6).

En tercer lugar, en lo referido a la *ejecución de proyectos de investigación*, las valoraciones se encuentran cercanas a 3.5. Estos docentes se sienten calificados para desarrollar trabajos de investigación pero, para concretarlo efectivamente, requieren *la supervisión de un especialista* (E.DF.3), *los recursos económicos* (E.DF.1), *el aval de la institución* (E.DF.1), la colaboración *de un equipo de trabajo* (E.DF.5) y los *tiempos necesarios* (E.DF.2).

En cuarto lugar, consideran que están en condiciones de *diseñar, aplicar instrumentos de recolección y sistematizar los datos recogidos* (las puntuaciones medias están cerca de 4, siendo uno de los dos aspectos más valorados), porque durante su proceso de formación aprendieron a utilizar las observaciones, los cuestionarios y a organizar las informaciones recogidas mediante dichos instrumentos. No obstante, al igual que los puntos anteriores, estos alumnos advierten la necesidad de profundizar el estudio de estos aspectos, así lo expresa una alumna de *Pre-primaria*: *sistematizar los datos, no es una tarea fácil, (...) creo que podrían hacerlo; pero para ello, tendría que consultar y leer un poco más* (E.DF.5).

En quinto lugar, se sienten calificados para *elaborar informes de investigación* (las puntuaciones medias oscilan alrededor de 3.5); no obstante, consideran necesario realizar revisiones de los aspectos conceptuales y, asimismo, demandan prácticas reales en torno al tema (E.DF.7 y 8).

En sexto lugar, los estudiantes estiman que están menos calificados para *comunicar trabajos a eventos científicos* (las puntuaciones medias se nuclean en torno a 3 y es el aspecto peor valorado), porque necesitan conocer y aplicar las pautas que *estructuran la presentación de un trabajo* (E.DF.6), *definir los destinatarios de la comunicación a fin de adecuar el vocabulario* (E.DF.2) y, contar con el asesoramiento de un especialista que apoye y revise el trabajo a presentar (E.DF.1 y E.DF.5).

En séptimo y último lugar, la mayoría de los docentes en formación se sienten en *condiciones de abordar con autonomía la realización de investigaciones* (las puntuaciones medias se encuentran alrededor de 3.5); porque han adquirido las competencias necesarias para desarrollar un trabajo de esta naturaleza pero, ellos mismos reconocen que necesitan; por un lado, el asesoramiento de los especialistas para que les ayuden a formular los problemas, a construir el objeto de estudio, a sistematizar los datos, a valorar los informes, etc. y; por el otro, seguir estudiando los fundamentos conceptuales y técnicos de la Metodología de la Investigación.