

ISSN: 0328 - 6002



# NORDESTE

Segunda época

---

---

Serie: Docencia

---

**8**

**CIENCIAS DE LA EDUCACION**

---



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
RESISTENCIA - CHACO - REP. ARGENTINA

**1998**

Autoridades de la Facultad de Humanidades

**Decana:**

Lic. Ana María FOSCHIATTI de DELL'ORTO

**Vice-Decana:**

Lic. Marta SANCHEZ DE LARRAMENDY

**Secretaria Académica:**

Prof. María Deifina VEIRAVÉ

**Secretaria Administrativa:**

Cra. María Alicia DUSICKA

**Secretaria de Extensión, Capacitación y Servicios:**

Lic. Liliana RAMÍREZ

**Secretaria de Asuntos Estudiantiles:**

Prof. María Julia SIMONI

**Director Administrativo:**

Sr. Rodolfo Oscar SCHENONE

Los conceptos, ideas y opiniones contenidas en los trabajos firmados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Diseño de tapa: Rodolfo O. SCHENONE

La correspondencia y el canje puede dirigirse a la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Avenida Las Heras No. 727, C.P. 3500 - Resistencia - Chaco - República Argentina. TELEFAX: 54-0722-46958. Email: <exten@hum.unne.edu.ar>

ISSN 0328 - 6002

**LA INVESTIGACION EN LA FORMACION  
DOCENTE. DESCRIPCION DE UNA  
EXPERIENCIA**

Nilda Corral de Zurita



## **LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA**

Es mi propósito transmitir una experiencia de incorporación de la investigación en los procesos educativos para la formación docente. Se trata de una modalidad de aprendizaje que carece de tradición suficiente y, por ende, de marco normativo, hallándose prácticamente en estado de ensayo.

Se describe una experiencia de iniciación en la investigación, de carácter exploratorio y cualitativo, realizada en el marco de la Residencia en Investigación Explorativa del plan de estudio para la formación de Maestros en Educación Básica, cuyo objetivo fue aportar a la capacitación de los maestros en el análisis crítico de la realidad educativa.

Se discute la índole de la investigación realizada y las particularidades de la modalidad de trabajo implementada. Se reseñan las diversas instancias del proceso de investigación que se llevó a cabo, presentando tanto las tareas cumplidas como las decisiones básicas adoptadas y sus fundamentos.

Nilda Corral de Zurita

### **I-Introducción**

Que el último año en la formación de Maestros en Enseñanza Básica estuviese dedicado a las Residencias- en educación formal, en educación no formal y en investigación explorativa- se fundamentó en la convicción expresada en el documento curricular de que "el modo en que cada uno haya aprendido incide fuertemente en el modo como luego enseña. Dicho de otra manera, los docentes no aplican en las aulas los modelos que se le predicen sino aquellos que les han sido aplicados"

Específicamente, en cuanto a la índole de la Residencia en Investigación Explorativa, el mismo documento curricular la define como " experiencias de iniciación en la investigación a través de la elaboración y desarrollo de un proyecto que sistematice algunos de los aspectos vivenciados en la residencia ". Y más adelante apunta:



"Es poco frecuente en nuestro medio que los docentes a cargo de aulas hayan participado en tareas sistemáticas de investigación educativa. Una probable causa de esto, aunque no la única, es la tendencia a considerar a este tipo de actividades como algo reservado a los especialistas que se desempeñen en ámbitos académicos. Es esperable que los consiguientes beneficios de esta iniciación se traduzca en una permanente indagación sobre la práctica que incida en la revisión y recreación de la teoría."

Todo lo apuntado cristaliza en la siguiente declaración de propósitos:

"A través de este período se espera que los residentes:

- 1-Se perfilen como investigadores de las formas más adecuadas para la transmisión y recreación de conocimientos, normas y valores.
- 2-Desarrollen habilidades para la investigación relacionadas con problemas educativos concretos.
- 3-Se inicien en los métodos y técnicas de proyectos de investigación.
- 4-Aporten a la institución y al medio al que pertenecen su interpretación acerca de las informaciones recogidas.

Interpretando los mencionados documentos, entiendo que al incluir una Residencia en Investigación Exploratoria en el plan de estudios no se pretende transformar a los maestros en investigadores profesionales. Tampoco se espera que produzcan descubrimientos teóricos incorporables a los cuerpos de conocimiento preexistentes, ni resultados empíricos suficientemente validados. Infiero que el único propósito es incorporar los procedimientos de la investigación con fines formativos, confiando en que la aproximación a los procedimientos básicos de la metodología de la investigación, acompañados de una experiencia concreta y a través de un proyecto conjunto, constituya una adecuada contribución para este objetivo primordial del proyecto MEB, cual es el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los futuros maestros.

Desarrollo que es condición necesaria para formar profesionales de la educación que intenten acercar la teoría y la práctica pedagógica, creando los nexos necesarios entre ambas, con capacidad para observar atentamente su propia actuación así como el contexto en que se realiza. Que, al mismo tiempo, puedan trascender esta observación teorizando sobre ella y corregir sus preconcepciones como resultado de la observación y el análisis de la práctica.

En síntesis, docentes con cierta autonomía de pensamiento y de acción pero que, también, ejerzan esta autonomía con responsabilidad y cierto control sobre los resultados de sus acciones.

Propósitos muy ambiciosos, pero que expresan un perfil docente deseado al que se puede intentar aproximarse mediante procesos formativos adecuados.

En la experiencia de investigación realizada compartimos un ámbito de decisiones básicas referidas a las diversas instancias propias de un proceso de investigación y



concernientes al desarrollo de un problema de investigación y a su ubicación en una perspectiva teórica, a la construcción y explicitación de marcos conceptuales que conforman la marcha de la investigación, a la elección de fuentes de datos que posibilitan el examen del problema, al desarrollo de procedimientos metodológicos para la obtención de información, a la construcción de instrumentos de recogida de datos y al análisis e interpretación de los mismos.

Por otra parte, y en cuanto a la índole del tipo de estudio a realizar, por tratarse de una "investigación exploratoria" y de carácter cualitativo, los datos se obtienen con fines descriptivos y de análisis, buscando interpretar el significado de acciones y situaciones más que apuntando a lograr una explicación causal o algún otro tipo de explicación habitualmente empleada en ciencias sociales.

Una característica distintiva de este tipo de investigación es el carácter fluido y abierto del proceso mediante el cual se seleccionan y construyen los métodos de recogida de datos. Esto se debe a que los fines perseguidos por este tipo de estudio difieren de los fines característicos de la investigación experimental - y, en general, de la investigación de carácter cuantitativo- ya que en ellos el objetivo no es la verificación de hipótesis sino la generación de ideas e interpretaciones significativas y el descubrimiento de hechos nuevos o que han pasado inadvertidos.

Si lo dicho se aplica a las necesidades de esta residencia, resulta entonces que la investigación deberá dirigirse a poner de manifiesto la complejidad de los fenómenos educativos y la variedad de las decisiones implicadas en ellos; a través de la búsqueda de modelos de experiencia, perspectivas y respuestas de los maestros.

A lo anterior hay que agregar que la problemática elegida para ser analizada debe originarse en la misma práctica educativa. Pero ocurre que- y en contra de lo que puede parecer al sentido común- los "problemas de investigación" no suelen presentarse espontáneamente bien definidos a partir de la práctica. Por el contrario, tienen que elaborarse y reformularse una y otra vez hasta que adopten una forma abordable a la investigación. Es justamente por este conjunto de características mencionadas que considero que la experiencia de un estudio exploratorio de diseño cualitativo constituye un instrumento apto para contribuir a los propósitos formativos enunciados.

## **II-Procedimientos de trabajo**

Organizar un curso anual que incorpora tareas de investigación a realizar por los alumnos exige enfrentar una serie de decisiones que derivan de las diferencias fundamentales que existen entre la naturaleza de la investigación y la naturaleza de la enseñanza, en tanto que procesos intelectuales y sociales distintos.



Intento aquí comunicar estas decisiones señalando las razones que las fundamentan, las dificultades que se encuentran al implementarlas así como las ventajas y limitaciones que se asumen.

Al hacerlo pretendo transmitir la experiencia adquirida en esta ocasión en relación a esta modalidad de aprendizaje que se halla en "estado de ensayo" ya que no existe suficiente experiencia acumulada para ubicarla en un marco normatizador. En compensación, existe una fuerte corriente de opinión que considera necesario incorporar a los procesos educativos los principios, normas y procedimientos de la investigación. Es la fuerza de esta opinión, lo que da interés a la transmisión y discusión de los procedimientos empleados y sus resultados.

La primera decisión que se presentó se refirió a la elección del tipo de investigación a realizar, dentro del marco general de investigación exploratoria y cualitativa. Una opción interesante podría haber sido la investigación de tipo etnográfico, ampliamente utilizada en el campo educativo.

Pero este tipo de investigación se presta mal a ser traducida en operaciones y su valor- tanto en cuanto a los procesos a realizar como a sus resultados- depende básicamente de la solidez de la formación del investigador, tanto como de su entrenamiento en la observación. En caso de que estas resulten insuficientes, el trabajo puede fácilmente derivar en un conjunto de anécdotas poco significativas y carentes de valor formativo. Esta es la razón por la que opté por un proceso que se prestara mejor para ser orientado y organizado en una secuencia de actividades.

En directa relación con el punto anterior, aparece otra alternativa que puede expresarse mediante una pregunta: es preferible sumergir al estudiante en la práctica de la investigación y suministrarle secuencias de instrucciones para seguir el procedimiento metodológico; o conviene comenzar proporcionando conocimientos sobre esta metodología para después ponerla en práctica?

En esta ocasión elegí la primera opción enunciada aunque muy matizada, ya que si bien se comenzó el trabajo sin proveer a los estudiantes conocimientos previos de metodología, estos se fueron introduciendo progresivamente a medida que se avanzaba en los distintos momentos de la investigación.

Esta decisión se basó en el hecho de que la investigación aparece en el plan de estudio como una novedad y que, por lo tanto, los residentes carecen de cualquier información o experiencia que los familiarice con ella. Esta situación autoriza a presuponer que la "teoría de la investigación" resultaría abstracta y de difícil comprensión, además de ser percibida como "ajena".

Al respecto, cabe señalar que una dificultad importante que se encuentra en este tipo de situaciones es precisamente la percepción acerca de la investigación que tiene el



estudiante. En efecto, es percibida como algo que le es extraño - y hasta exótico- y sin relación evidente con su formación docente. Como esta percepción actúa negativamente en la disposición del estudiante es imprescindible modificarla pronto.

La decisión adoptada tiene una desventaja importante que debe advertirse. Al no tener la perspectiva del proceso completo, los residentes carecen de la comprensión cabal de la índole de la experiencia que están realizando hasta bien avanzado el proceso y esto no ayuda a mejorar la motivación y el interés que despierte.

Otra decisión de importancia es la atinente al margen de participación y de creación que se deja a los estudiantes.

Por definición, una investigación es búsqueda, camino que hay que recorrer para alcanzar un conocimiento mejor. Para hacer este camino existen los llamados métodos y técnicas de investigación. Pero ocurre que estos no proveen algoritmo alguno, al modo de secuencias de operaciones previstas para llegar a un resultado. Sólo dan criterios y principios orientadores de las decisiones a tomar durante el proceso y procedimientos a los que ha de sujetarse la investigación, pero que deben ser recreados en cada ocasión.

En cada investigación, y en gran medida, el camino se hace andando, sin que sea posible prescindir de la imaginación, la creatividad, y hasta de la audacia en el pensar y en el hacer.

En relación a este punto, la situación que presenta esta residencia es especial en razón de la intencionalidad formativa que la anima.

Por este motivo realicé algunas opciones sobre su desarrollo, opciones que intentan conciliar la dimensión normativa de la investigación con los aspectos de descubrimiento e innovación que la caracterizan, pensando que es en el encuentro de ambas perspectivas donde se encuentra el mayor potencial formativo.

Al respecto, se tomaron las siguientes decisiones:

-Se procedió a realizar un proceso de investigación dirigido, en el que se cumplieron todas las etapas que normalmente recorre una investigación.

-Se consideró oportuno limitar los procedimientos de control metodológico, especialmente en lo referido a la confiabilidad de los datos, propios de la investigación que tiene como propósito producir resultados intersubjetivamente controlados, en razón de la naturaleza exploratoria y cualitativa de la investigación y de los objetivos de formación.

Es decir, se flexibilizó la normativa en los procedimientos utilizados, para dar prioridad en todo momento al potencial de aprendizaje en función de los objetivos propuestos.

En relación a esta flexibilización, otra decisión de importancia se refirió a la opción entre insistir en el logro de precisión y profundidad en el tratamiento de los conceptos





seleccionados; o bien poner el énfasis en la aplicación y sistematización de conceptos que el estudiante ya posee porque forman parte de sus estudios.

En este punto, decidí asumir sin ambigüedades la segunda alternativa. Adoptamos como marco teórico de referencia un modelo desarrollado por un autor bien conocido por los residentes, recomendando no releerlo ni consultar bibliografía adicional.

Esta recomendación, arriesgada y un tanto insólita, tuvo la intención de evitar la contingencia de que los residentes quedaran "adheridos" al pensamiento del autor y se limitaran a repetirlo.

Creo que en situaciones análogas a la de esta residencia es preferible dejar que los textos actúen sólo como orientadores, como un marco referencial fluido que deja margen a la expresión del pensamiento y a las convicciones de los estudiantes-investigadores. De esta manera, serán estos pensamientos y estas convicciones, adecuadamente enunciados, los que "confrontarán" con las observación de la práctica docente y serán ellos los que podrán resultar precisados, modificados o reemplazados como resultado de este examen de las teorías y las preconcepciones.

Se trata en definitiva de lo que sin duda es el problema central de la investigación, la adecuada vinculación de la teoría y la observación, pero con la importante variante de no apoyarse en una revisión exhaustiva del estado del arte acerca de la cuestión en estudio; para, en cambio, sustentarse solo en los *saberes* enunciados de los residentes.

Obviamente, la riqueza conceptual y la precisión de la expresión no será la que puede alcanzarse con una amplia revisión bibliográfica. En compensación se rescata el valor que tiene una experiencia de identificación de conocimientos adecuados y ajustados a una problemática concreta y la experiencia de dar expresión organizada y coherente a estos conocimientos, en función de la búsqueda de respuestas y de la constatación con la realidad en estudio.

Otra acuerdo hizo a la elección de la modalidad de trabajo en las opciones básicas de trabajo individual o grupal.

En este punto se decidió que todo el trabajo relacionado con la gestación, organización y expresión de ideas y saberes se realizara en grupos. Es decir, la construcción de la problemática de la investigación y del modelo de análisis, la elaboración de guías de observación y de entrevistas, y el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

El trabajo grupal en la elaboración de estas instancias tiene como ventaja el permitir el intercambio de opiniones, la aportación de conocimientos y habilidades diferentes, al tiempo de hacer más interesante un trabajo que de por sí es arduo.

La desventaja evidente es que el aprendizaje no es igual para todos ya que en los grupos algunos aportan y aprenden mucho y otros poco.



En cambio, en lo atinente a la observación la situación es diferente. Por la naturaleza más personal y subjetiva de la observación se prefirió la modalidad del trabajo individual.

La posibilidad de limitar la parcialidad y la posible arbitrariedad que deriven del señalado carácter de la observación- especialmente en este caso en que no se emplean procedimientos especiales de control metodológico- se da en el momento de cotejar entre sí las observaciones individuales para obtener conclusiones comunes y globales.

Aún hubo otra elección: trabajar formulando hipótesis o no formularlas?. En esta ocasión la opción fue no formular hipótesis para ser puestas a prueba, ya que entendí que esto se adecuaba mejor al propósito de apoyar los procesos de reflexión y crítica centrados en descubrir lo que acontece, buscando comprenderlo.

Pero, si la investigación puede prescindir de la hipótesis - como suele ocurrir en investigaciones exploratorias y aun en las descriptivas- no puede en cambio prescindir del concepto.

Los procedimientos exploratorios y descriptivos deben estar orientados por un modelo de análisis centrado en el tratamiento de los conceptos centrales. Son estos conceptos, su significación, los que indican los datos pertinentes y relevantes a reunir y que luego serán analizados e interpretados.

### **III-Organización y dinámica del procedimiento**

#### **La problemática y el modelo de análisis**

El primer momento de trabajo consistió en la búsqueda y propuestas de temas posibles. Los residentes se organizaron en grupos para identificar temas ligados a la actividad docente que fuesen interesantes y significativos para su práctica futura y sobre los que tuviesen ya conocimientos adquiridos en el curso de su formación.

El tema que finalmente el curso acordó trabajar fue "La evaluación en la escuela primaria".

El paso siguiente versó sobre el concepto mismo de evaluación. Los grupos debatieron acerca del significado del concepto, para finalmente acordar adoptar la concepción de evaluación que presentaba el documento MEB. En esta concepción se entiende la evaluación en la doble dimensión de producto y de proceso presente en todo momento de la vida del aula; y que se extiende a procesos complejos de tipo intelectual, social,



comunicacional y afectivo e involucra la autovaloración del docente para la transformación de sus prácticas.

Contando con la adopción de una concepción de evaluación, el siguiente paso fue la transformación del tema elegido en preguntas accesibles a la indagación. Preguntas que admitieran ser abordadas conceptual y empíricamente para ser respondidas mediante la investigación.

Las preguntas que finalmente se formularon fueron: qué evalúan los maestros?; para qué evalúan?; cómo evalúan?; cuándo evalúan?. Una decisión adicional necesaria fue la delimitación del ámbito de aplicación de estas preguntas y la opción fue centrar la indagación en el aula y en la acción didáctica.

La formulación de estas preguntas tuvo como función permitir la iniciación del trabajo, operando como un hilo conductor que ofrece un punto de partida al tiempo que imprime una dirección a la búsqueda.

Expresamente se dio a estas preguntas un carácter provisorio, sujeto a cualquier modificación que se considerara necesaria a medida que el trabajo avanzara, las preguntas debían operar sólo como una primera aproximación a lo que se busca y que permite acceder a la indispensable "etapa exploratoria".

Esta etapa está normalmente dirigida a la toma de contacto con el conocimiento que ya existe sobre las cuestiones planteadas e incluye un primer acercamiento a la realidad que se quiere estudiar. Es decir, consiste en la apropiación del conocimiento más significativo; para, a partir del estado en que este conocimiento se encuentre, proceder a averiguar algo que aún no se conoce.

Todo ello con el fin de clarificar lo más posible el tema en cuestión y hallar perspectivas de análisis adecuadas.

Es en esta etapa -y en función de los objetivos de esta residencia- cuando se introdujo intencionalmente la modificación ya mencionada en el proceder habitual de la investigación.

Tal como se adelantó en el apartado anterior, en lugar de la exhaustiva revisión bibliográfica de rigor consideré de mayor interés poner en acto los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el transcurso de su formación.

Esta instancia del trabajo consistió entonces en identificar estos conocimientos, en darles expresión clara y en organizarlos en función de su capacidad para clarificar los interrogantes en torno a la evaluación retenidos; y ayudar así a buscar respuestas a las preguntas presentadas.



Los residentes trabajaron en grupos, para posteriormente presentar sus resultados en una puesta en común, los que fueron ampliamente discutidos y consensuados.

Ocurrió que advirtieron rápidamente que las preguntas sobre la evaluación conectan necesariamente con otros aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje. Surgió entonces como marco de referencia, de manera casi espontánea por encontrarse los residentes muy consustanciados, el modelo didáctico presentado por José Gimeno Sacristán en su libro "Teoría de la enseñanza y elementos del currículo".

En la perspectiva de este autor, la enseñanza se entiende como una relación entre elementos de distinto orden para producir una influencia. El modelo didáctico constituye una estructura sistémica en la que los componentes básicos interactúan entre sí configurando una red, de modo tal que configuran las diversas prácticas de la enseñanza, conformando distintas estrategias didácticas.

Como la intención fue hacer una experiencia de utilización y generación de conocimientos, el marco conceptual elegido debía ser tratado con un margen amplio de libertad en cuanto al uso que se hiciera. Consecuentemente, recomendé no releer el texto que expone este modelo didáctico para atenuar el efecto del prestigio del autor; privilegiando la recreación que ellos pudiesen elaborar, expresando la resignificación de cada componente de este modelo.

Con esta elección, de la que tomamos los lineamientos generales y los conceptos fundamentales, se fue "dibujando" una estructura conceptual básica capaz de introducir orden en el pensamiento.

A partir de ese momento se trabajó en la construcción de un modelo de análisis sencillo y operativo desde el cual abordar la problemática elegida. Con este fin, el curso se dividió en cuatro grupos y el primer paso fue lograr la definición de cada uno de los componentes del modelo didáctico.

Para ello, cada grupo elaboró estas definiciones, entendidas como un desplegar de significados, que fueron leídas en clase.

Se obtuvo así una conceptualización de cada componente como resultado de los puntos de coincidencia entre las elaboraciones grupales, aunque también se incorporaron aquellos elementos que presentaba sólo un grupo, pero que eran aceptados por la mayoría. El paso siguiente consistió en "sacar a luz" los distintos aspectos contenidos en los conceptos definidos. Estas son las *dimensiones*, o *significados parciales*, que están implicadas, "contenidas" o "encerradas" en los conceptos y que son de interés en relación a la problemática en estudio.



De esta manera los elementos teóricos, los conceptos abstractos se convierten en otros conceptos más simples y concretos, aproximando el pensamiento al nivel de la práctica y de lo que puede ser observado.

Entiendo que este punto tiene especial importancia porque permite advertir la vinculación entre los conceptos y teorías por una parte y la observación y la práctica por otra. Conexión que no se da de modo espontáneo ni intuitivo y que, por el contrario, debe lograrse mediante un cuidadoso examen conceptual.

Precisamente, una vía adecuada para contribuir a romper el tradicional divorcio de la teoría con sus aplicaciones en el campo educativo es este procedimiento tan propio de la investigación, que consiste en trabajar los conceptos complejos y abstractos hasta transformarlos en otros conceptos más simples y concretos que los expresan, orientando así de modo más preciso y fundado hacia aquellas propiedades, elementos, funciones o relaciones de las situaciones concretas que se encuentran en relación de correspondencia válida con lo que se enuncia en las teorías. Es tender un puente entre la teoría y la experiencia, pero es un puente que hay que construir.

De este modo el modelo de análisis orientará sin mayores ambigüedades la observación, indicando qué corresponde observar para hallar respuestas. Decide que datos son importantes y cuáles no lo son. Por lo tanto, conduce a una observación ordenada e inteligente, una observación que sabe qué busca: o, si de la práctica se trata, a una toma de decisiones más fundamentada.

En este punto, se buscó definir lo más ajustadamente posible cada uno de los componentes del modelo didáctico; identificando, seleccionando y definiendo sus dimensiones más relevantes para el análisis de la acción didáctica.

En síntesis, primero se elaboraron conceptualizaciones de cada componente, como primera aproximación al significado, para luego dar mayor precisión a estos significados, hasta aproximarlos a lo concreto.

Durante toda la etapa de la construcción del modelo de análisis, mi tarea consistió fundamentalmente en formular preguntas en torno a los significados que estaban presentando, en señalar inconsistencias y en coordinar el trabajo de los grupos.

En cualquier investigación es altamente probable que las preguntas de partida se modifiquen en el curso del trabajo; e incluso, que sean abandonadas y reemplazadas por otras de mayor interés o simplemente más accesibles.

Esto es precisamente lo que nos ocurrió.



A esa altura del proceso resultó claro que la problemática inicial se había modificado substancialmente y que se fue definiendo de otra manera, como consecuencia tanto del modelo de análisis elegido como por las circunstancias en que debería desarrollarse la observación.

En efecto, resultó que en ese momento la problemática que teníamos entre manos se refería a las estrategias didácticas que desarrollan los docentes en las aulas, evaluación incluida.

### La observación

Las tareas propias de la etapa referida a la observación se orientaron mediante tres preguntas básicas.

La primera fue: qué observar?. Aquí es donde el trabajo de conceptualización mostró su potencial y también sus puntos débiles. Asegurar una observación ordenada y selectiva requirió retornar al modelo de análisis para ajustar y precisar algunos conceptos que se mostraban difusos y no permitían advertir que información se necesitaría obtener.

La segunda pregunta fue: a qué o a quiénes observar?. Es decir, cuál sería nuestro universo de observación. En nuestro caso la respuesta resultó sencilla a la luz de la problemática retenida: serían los maestros en su tarea en el grado, los mismos residentes en sus prácticas de enseñanza y, secundariamente, los directivos de las escuelas.

La tercera pregunta fue: cómo observar?. Es decir, dada una problemática, adoptado un modelo de análisis, decidido el universo de observación, cuáles son los procedimientos más adecuados para lograr la información.

En este punto se presentó una ocasión muy particular porque contábamos con una situación creada, ya que el campo de observación serían las mismas escuelas y las mismas ocasiones en que los residentes realizarían sus observaciones y sus prácticas para la Residencia en Educación Formal: decisión que obedeció a la necesidad de no recargar el programa de estudios, de por sí ya pesado.

Pero esto significaba que los residentes se encontrarían siendo parte de la situación observada y con un compromiso personal y afectivo importante involucrado en la situación en estudio. Esto presentaba ventajas y desventajas. La desventaja evidente es la falta de distancia ante lo que se debe observar y las posibles distorsiones que la subjetividad puede introducir. La ventaja es que podían acceder a esta realidad desde adentro, desde su intimidad, lo que permitiría ver más de lo que vería un observador externo.



Por otra parte, si bien la desventaja señalada es importante, podía confiarse que el gran número de observadores y observaciones neutralizara, al menos en parte, las posibles distorsiones y errores de interpretación.

En cuanto a la observación en sí misma, se optó por métodos de observación laxos, en los que se deja un grado importante de libertad al observador. Por las características de la investigación exploratoria estos convienen más que métodos muy estructurados. Las técnicas que seleccionamos fueron algunas propias de la investigación cualitativa: la observación participante, la autoobservación y la entrevista semi-estructurada. Antes de dedicarnos a la construcción del instrumento, los residentes leyeron bibliografía seleccionada sobre métodos de investigación cualitativa, en especial sobre la observación participante y la entrevista en profundidad.

Los instrumentos para la obtención de información fueron:

-una guía de observación que construimos a partir de los diversos puntos puestos de manifiesto en el modelo de análisis, transformándolos en ítems de observación.

Esta guía se aplicó tanto a la observación del accionar de las maestras en el aula como a la autoobservación que realizaron los practicantes sobre su propia acción docente en las aulas.

Los residentes consignaron por escrito sus observaciones a posteriori. Es decir, después de concluir sus observaciones y sus prácticas en cada ciclo del nivel primario en el transcurso de la realización de la Residencia en Educación Formal. En esta residencia, ellos hicieron sus prácticas docentes rotando en los tres ciclos del nivel primario.

Esto significa que cada residente realizó para la residencia en investigación tres observaciones y tres autoobservaciones, una por cada grado en el que practicó.

La misma guía se aplicó a la autoobservación de los residentes en sus propias prácticas docentes. Es decir que al concluir sus prácticas en cada ciclo debían detenerse a analizarla de acuerdo a los diversos ítems de la guía y consignar los resultados por escrito.

El objetivo de estas autoobservaciones fue estimular la reflexión sobre la acción didáctica y sobre la complejidad de los factores, de las decisiones y su implementación que entran en juego en la práctica docente. Dos resultados fueron evidentes. Quedó claro que no evaluó adecuadamente el peso de las tensiones y presiones que vivían los residentes en sus primeras experiencias docentes, lo que impidió un autoanálisis exhaustivo y profundo. Pero también se advirtió que la autoobservación atemperó rápidamente el carácter fuertemente crítico hacia los maestros que se manifestó en la etapa de observación.



El otro instrumento empleado fue una guía orientadora para entrevistas a maestras y directoras de los establecimientos, con la finalidad de obtener información adicional sobre el contexto socioeducacional en que se desenvolvía la acción docente observada.

Contenía preguntas dirigidas a obtener información complementaria y que no podía surgir de la observación directa: sobre los alumnos y su medio social, sobre la escuela como institución, sobre la planificación áulica, sobre la motivación, sobre la evaluación, sobre el trabajo docente

Resultó una decisión acertada porque tanto maestros como directivos se expresaron con amplitud y proporcionaron un conjunto de información que permitió contextualizar y reevaluar lo observado en las clases.

#### El análisis y la interpretación

En cuanto al análisis de la información obtenida, se realizó en parte mediante el trabajo grupal y la posterior puesta en común para obtener conclusiones globales, y en parte mediante secuencias de preguntas dirigidas por mí a los residentes, orientadas a obtener sus conclusiones organizadas en torno a diversos puntos.

Cada grupo comparó la información obtenida por sus integrantes y produjo un análisis unificado conjunto que se presentó por escrito al curso en una puesta en común, ocasión en que fueron discutidos hasta acordar conclusiones comunes.

Puesto que se trataba de una gran cantidad de información referida a los mismos ítems, pero que debía ser organizada y sintetizada, esta instancia requirió una intervención más directa de mi parte. Indiqué proceder por pasos. Comenzar por el análisis del contexto social e institucional en que se desarrollaba el trabajo docente, incluyendo la descripción del ámbito físico. Continuar con el análisis de la información sobre la planificación áulica. A continuación, con el análisis de la información sobre las dimensiones de cada componente del modelo didáctico, para resumirla en conclusiones acerca del comportamiento de estos componentes y la manera como se relacionan en la acción áulica. En este análisis se utilizaron las observaciones, las autoobservaciones y algunos ítems de las entrevistas.

Por último, el análisis culmina con las apreciaciones sobre el trabajo docente que volcaron los maestros en las entrevistas.

#### Las conclusiones

Las conclusiones finales se dedicaron a identificar distintas estrategias didácticas empleadas por los docentes y las decisiones implicadas en estas estrategias. Al mismo tiempo se trató de valorarlas, en el sentido de decidir cuáles se mostraron más aptas o más adecuadas para el éxito del proceso enseñanza -aprendizaje. Para esta valoración se puso en





relación los resultados del análisis sobre estrategias didácticas con el contexto socio institucional en que se desenvolvía.

#### La comunicación

En relación a la preparación del informe final, decidí asumir su redacción partiendo de los informes parciales presentados por los residentes, pero con carácter provisorio. Llevar a clase lo escrito para ser revisado por los residentes y que ellos decidieran si expresaba adecuadamente las distintas instancias que habían realizado y sus resultados y propusieran los cambios que consideraran necesarios.

El curso trabajó dividido en tres grupos con copias del informe provisorio. En estas copias anotaron todo lo que consideraron necesario agregar o modificar, lo cual fue sometido a una nueva puesta en común cuyos resultados se incorporaron al informe definitivo.

En todos los momentos del proceso que he intentado describir, en mi rol de profesora responsable de la residencia, actúe como nexo entre los integrantes de los grupos y entre los grupos entre sí: agrupando, comparando y sintetizando lo realizado. Algunos momentos exigieron una intervención de carácter más directivo que otros, pero en todos la participación de los residentes fue activa e innovadora.

El resultado obtenido en cada una de las etapas descriptas se encuentra consignado en el Informe de la Residencia de Investigación Explorativa, cuyo título definitivo fue "Análisis de las prácticas docentes: planificación y estrategias didácticas". El informe se entregó al finalizar la residencia en diciembre de 1992, tanto a los responsables del Proyecto Meb de la Escuela Normal Superior Sarmiento de la ciudad de Resistencia como a los directores de las escuelas donde se realizaron las observaciones de la práctica docente y las entrevistas.

**Se terminó de imprimir en el mes de  
octubre de 1998 en la  
Facultad de Humanidades de la  
Universidad Nacional del Nordeste.**