

4

Formar para investigar las prácticas educativas en organizaciones escolares

Guillermo Pérez Gomar¹

guillermoperezgomar@gmail.com

Resumen

En este trabajo presento una síntesis del proyecto docente cuyo desarrollo se refiere al Tema 3 del concurso **“La formación de un docente investigador: los aportes de la investigación educativa”**. Elijo este tema porque lo considero fundamental para ampliar y profundizar la reflexión crítica y los márgenes de autonomía profesional de los docentes/educadores². La elaboración del proyecto es sobre todo un proceso de reflexión sobre mi práctica profesional, ya que recoge los aprendizajes y las mejoras que he integrado en mi trayectoria. Ordena mis ideas, al menos de forma esquemática. De alguna forma habla sobre mí, sobre mis procesos intelectuales y académicos en el campo disciplinar y en relación al tema. Articulo mi posicionamiento epistemológico con mi praxis docente, de investigación y de extensión.

En su desarrollo recorro los tres ejes estipulados. En el primero (disciplinario) abordo los dos componentes del campo disciplinar (sección) que nos convoca: investigación educativa y organización escolar (este último con escasa inserción en la actual formación). A partir de fundamentar la relevancia del campo en la formación en educación, abordo las características del docente/educador investigador (el tema) desde mi perspectiva. El segundo eje se dedica a los aspectos didácticos del tema para la formación. Incluyo algunas ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza en la educación superior, para luego focalizar en una propuesta de enseñanza, suponiendo un curso de un año lectivo de duración. Por último, el tercer eje del proyecto se refiere al componente investigativo y de extensión. Presento brevemente una propuesta de investigación en la línea de la formación preprofesional de los educadores, para luego agregar una propuesta de extensión que pretendo se integre con las otras dos funciones de la docencia universitaria.

Palabras clave: proyecto docente- investigación educativa- educador investigador

Summary

In this paper I present a synthesis of the teaching project whose development refers to the topic 3 of the contest **“The training of a researcher teacher: the contributions of educational research”**. I choose this topic because I consider it essential to broaden and deepen critical reflection and the margins of professional autonomy of teaches / educators. The development of the project is above all a process of reflection on my professional practice, since it collects the learning and improvements that I have integrated into my career. Order my ideas, at least schematically. In a way it talks about me, about my intellectual and academic processes in the disciplinary field and in relation to the subject. I article my epistemological position with my teaching research and extension practice.

¹Doctor en Educación por la Universidad de Valencia. Posgrado en Gestión Educativa en la UCU. Lic. en Sociología. Docente efectivo en investigación educativa en los IINN de Montevideo.

² En todo el texto utilizo indistintamente los términos docente y educador, a efectos de incluir todas las formaciones que ofrece el CFE. Además, se intercambia el género masculino y el femenino, en el intento que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

In its development I travel the three stipulated axes. I address the two components of the disciplinary fields (section) that brings us together: educational research and school organization (with limited insertion in current training). Based on the relevance of the field in education training, I enumerate the characteristics of the researcher trainer/educator (the subject) from my perspective. The second axis is dedicated to the didactic aspects of the subject for training. I include some ideas about learning and teaching in higher education, and then focus on a teaching proposal, assuming a course lasting one school year. Finally, the third axis of the project refers to the research proposal in the line of pre-professional training of educators, and then add an extension proposal that I intend to integrate with the other two functions of university teaching

Keywords: teaching project, educational research, researcher educator

Ir a derecha o izquierda es fácil. Ganar o ser vencido es fácil también.

Pero no ganar ni ser vencido es muy difícil (proverbio Zen).

■ 1. Componente académico disciplinar

1.1. La investigación educativa (campo disciplinar)

En términos generales la investigación educativa puede considerarse como aquella que toma a la educación como objeto de estudio y análisis, y se propone generar tanto conocimiento teórico como abordar la solución de problemas prácticos (Lukas y Santiago, 2009). Sin embargo, algunas propuestas acotan dicho objeto al currículum. Así, en los años '80 cobra fuerte impulso la idea de la investigación en relación a las prácticas pedagógicas. Según Stenhouse (1987), en el ámbito del currículum, la investigación educativa "es una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas" (p. 42). Para este autor es educativa en la medida que puede relacionarse con la práctica de la educación. Sostiene la idea de la investigación como base de la enseñanza, el desarrollo y la innovación del currículum, lo que significa un fuerte impulso a la figura del profesor investigador. Y propone/resignifica la investigación-acción (IA). Elliott fortalece esta idea (1990 y 1993). Vincula la IA al desarrollo profesional, a la investigación en el aula y a la importancia de reflexionar sobre la práctica. Incluye el rol del investigador experto (agente externo), resalta el carácter cooperativo de la deliberación en la búsqueda de respuestas prácticas a situaciones que son percibidas como inaceptables por parte de los docentes y tienen que ser cambiadas. Es clásica su distinción entre investigación educativa (la que realizan los docentes) e investigación sobre educación (la que realizan los especialistas universitarios), que generó fuertes debates que aún

sobreviven. En definitiva, para Elliott la investigación educativa es la que tiene como finalidad comprender y mejorar la práctica, en el sentido de desarrollo profesional.

Ahora bien, ¿toda investigación educativa es IA? Mi respuesta es que no necesariamente, más allá que son conceptos que aún se asocian fuertemente. Si bien es una herramienta muy potente para que un educador investigue en relación a sus prácticas, también existen variantes similares como indagaciones entre docentes e investigadores universitarios, la investigación narrativa o autobiográfica, entre otras. Más allá que entre estas estrategias hay diferencias de énfasis y tradiciones, comparten la idea de reducir las distancias entre el sujeto y el objeto, que la generalización no es lo más importante, y que los problemas a investigar surgen de la experiencia concreta y situada. Se trata de una postura epistemológica. Entonces el punto de discusión no es tanto metodológico sino epistemológico, y se vincula a las posibilidades de generar teoría de la educación, o sea mejorar el currículum. De esta manera, predomina la idea de que la investigación educativa es la que realizan los docentes sobre la enseñanza, los aprendizajes, y otros fenómenos en sus propias aulas y centros educativos. Y posee algunas diferencias en relación a la investigación que realizan los especialistas universitarios, que según Blanco (2010) se centran en "a) los agentes, b) las estructuras de apoyo, c) las preguntas de investigación, d) la generalización, e) los modelos teóricos que las sustentan, f) la naturaleza de la información recogida y de los procesos de análisis" (p.580). Quizás el principal desafío para que la producción de conocimiento de la investigación educativa sea instrumento de acción, es la posibilidad de generar cambios en las prácticas educativas (Sverdllick, 2010).

1.2. Organización escolar (campo disciplinar del análisis organizacional)

Si la investigación educativa coloca el foco en las prácticas pedagógicas, entonces habrá que considerar la organización escolar, que es dónde estas se desarrollan. Al respecto, existe toda una tradición de investigación que contiene diferentes etapas y enfoques. Desde perspectivas más clásicas, los centros escolares pueden considerarse como “anarquías organizadas” (Weick, 1988) debido a la ambigüedad de sus objetivos y resultados y a la dinámica participación de sus agentes: actores, problemas y soluciones interactúan en un conjunto desorganizado. Otros enfoques sobre las organizaciones escolares priorizan las relaciones entre las personas y la organización. Es conocida la afirmación de Greenfield (1986) de que las organizaciones son “artefactos culturales”, una realidad social construida colectivamente. A su vez, las imágenes de “anarquía” y la de “sistema desorganizado” son criticadas por entender que ambas, si bien agregan elementos interesantes para el análisis, resultan ambiguas (Tyler, 1991). Este autor propone un camino de análisis que conjuga las visiones sistémicas con las de la construcción de significado subjetivo por los actores: un enfoque de corte estructuralista, basado en los aportes de Bernstein (sobre todo con respecto al tema del control) y de Foucault (en lo que refiere a su análisis del poder). Por último, es posible distinguir nuevos aportes al análisis desde las corrientes posestructurales, que algunos autores como Coronel Llamas (1998) sitúan dentro de los enfoques radicales. En especial, el rescate de los diversos discursos que circulan y su relación con el lenguaje y la cultura, la revalorización de la diferencia, la diversidad, las identidades y las subjetividades. Este breve recorrido por las principales corrientes que se refieren a la organización escolar nos indica que aproximarse a la investigación educativa desde una perspectiva organizacional implica reconocer el condicionamiento y el rol que aquella juega en dicho fenómeno: entendemos que sobre todas las cosas, es el formato y el dispositivo que concreta la institución educación, constituyendo sujetos (ya que inserta a los individuos en un entramado de reglas) y produciendo subjetividad. La organización posee un “régimen de producción”, un conjunto de reglas que rigen los procesos de construcción de subjetividades (Beltrán Llavador, 2004).

1.3. Relevancia del campo en la formación en educación

A partir de los puntos anteriores, la investigación educativa cobra relevancia en varios niveles. En primer lugar, y tal como lo expresa el PRADINE/CFE (2018), al menos en dos sentidos: en su

rol formativo para los educadores, y en su rol de producción de conocimiento (en los campos educativo, disciplinar y didáctico), más en una formación que se pretende de rango universitario. También porque potencia las posibilidades de generar procesos de reflexión crítica sobre las prácticas educativas. Y eso requiere, a la vez, considerar la organización escolar que es dónde se produce la acción. Comparto que la razón de ser de la investigación educativa no reside solamente comprender “realidades”, sino “principalmente en revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella (...) siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta” (Contreras, 2010, p.39). En definitiva, si apostamos por aproximarnos a las prácticas educativas y a su comprensión para colaborar en su mejora, la cuestión es situarse en la relación entre experiencia y saber, para dejar en un segundo plano los mandatos sobre el “qué hacer”. Investigar educación siempre es una experiencia de aprendizaje que se dirige a cada uno de nosotros: la investigación educativa no puede desligarse de ella. Nos coloca en encuentro con otros.

1.4. El docente/educador investigador (el eje temático)

¿Qué investigación puede desarrollar el docente/educador? Para responder, hay que identificar algunos problemas que son propios de las tensiones que se producen con la visión clásica de investigación universitaria, y que afectan el proceso de formación de un docente investigador. Si lo importante, según mi posición, es que ese rol pueda trascender el trabajo en el aula, entonces la clave está en la noción de práctica educativa.

Históricamente las relaciones entre investigación educativa y prácticas escolares son complejas y difíciles. La idea de la investigación como estrategia para la mejora es objeto de cierto escepticismo por quienes trabajan en educación: los trabajos propios de la academia tienen relativo impacto en las prácticas. Y aumentan las distancias entre los agentes que integran el campo académico (investigadores) y el de las prácticas (docentes), quienes cuestionan los diseños, las estrategias y los resultados de sus investigaciones, y no encuentran en ellas soportes para su tarea. Sin embargo, existe cierto consenso en la importancia que posee la investigación para el desarrollo de la actividad docente. Es decir: que el docente sea capaz de reflexionar sobre su práctica, de reconocer sus problemáticas y de plantear soluciones. A esto algunas corrientes le denominan investigación, otras simplemente lo engloban bajo una de las competencias que debería tener una persona que se dedicará a la tarea de enseñar. Algunas posturas sostienen que el educador no necesariamente debe investigar,

manteniendo la dominante y positivista separación entre teoría y práctica. No comparto esta idea; defiendo que el profesor tiene que ser investigador porque esto es necesario para la ampliación de sus márgenes de autonomía y de emancipación, aunque existan algunas dificultades para concretarlo.

Más allá de estas construcciones discursivas, lo que sí está claro es que hay relación directa entre investigación y emancipación docente (personal) en la medida que uno es capaz de apropiarse de su realidad para transformarla. La idea del profesor investigador permitió elaborar una alternativa al docente como técnico y ejecutor de reformas externas y logró articular una visión que no sólo pretende la reflexión sobre las prácticas sino también su comprensión crítica de cara a la transformación o mejora de la educación. Sin embargo, estos procesos contienen algunas limitaciones. Tal como indica Gimeno Sacristán (1998): "así como el agente de la acción es su único protagonista, la reflexión (...) se nutre de los significados del agente (...) Es miope la interpretación de que solo los que están actuando y son protagonistas de una práctica son los que mejor pueden elaborar conocimiento para la práctica" (p.70). Por lo tanto, se trata de provocar procesos reflexivos sobre la acción, no solo en la acción. Esto no significa legitimar la división entre teóricos y prácticos, pero sí valorar a los investigadores que pueden acompañar dichos procesos.

Otro punto a considerar es el concepto de práctica educativa o pedagógica. Entiendo que incluye mucho más que lo que sucede en el aula. No es solo la práctica escolar, sino también las que surgen de la propia institucionalización de la educación (regulaciones, normativas, libros de texto, etc.), (Gimeno Sacristán, 1997). Esto indica la importancia de atender también a la dimensión organizacional. Por esto es un objeto complejo el de la investigación educativa. Lo importante es, en parte, su intencionalidad: transformar y mejorar la práctica (desde una mirada amplia), y la búsqueda de reducir la brecha entre la teoría y la práctica.

Uno de los problemas relacionados con el impacto y el posible valor de la investigación, es la definición de su utilidad para las prácticas. Como estas son un producto social (una praxis) donde participan múltiples agentes, son diversas y poseen suma complejidad, dicha utilidad está en descubrir sus significados no evidentes, "antes que el pretender servir de modelo seguro para realizar a partir de ella una determinada práctica. Esta es una ilusión positivista imposible" (Gimeno Sacristán, 1997, p.18). Es un medio para enriquecer la discusión de la teoría pedagógica, fijar objetivos para la enseñanza, conocer la realidad (desvelarla), mejorar el trabajo en el aula; quien la practica puede ser mejor

docente y eso enriquece la educación en general y de manera indirecta (Gimeno Sacristán, 1989).

A partir de lo anterior, y si además entiendo que la construcción de autonomía y emancipación docente es un proceso de conquista y que desde su formación (socialización), pasa al menos por generar capacidad de decisión sobre las prácticas reguladas, entonces vale la pena avanzar algunas líneas sobre la investigación necesaria, en relación al educador investigador. Al respecto sostengo que se necesitan investigaciones que ayuden a plantearse preguntas más que a decir lo que hay que hacer. Que inciten a cuestionarse sobre el sentido de las cosas (Contreras, 2010). Por eso, es necesario pensar estrategias que nos acerquen a los saberes encarnados en las experiencias, que los recuperen (Van Manen, 2003; de Sousa Santos, 2003), que planteen una mirada diferente para acercarse a las prácticas educativas, bajo la idea de construir un saber que no se coloca por encima de lo que se vive, que atienda los procesos de mediación entre el sujeto y la sociedad, y los procesos implicados en la construcción de la subjetividad individual (Kincheloe, 2008).

Para ello hay que situarse en la escuela (o centro), apoyándose en su saber como eje para la acción, en los llamados saberes experienciales o conocimientos locales que se generan en la práctica cotidiana y son validados por ella, porque su origen y su sentido están ligados al oficio de educar y a las realidades concretas. La investigación necesaria, impulsada desde la formación docente y desde los centros educativos, deberá también repensar qué teoría del sujeto, qué teoría del conocimiento y qué teoría de relación entre ambos contiene, lo que significa una *teoría del poder*. Entonces es preciso una investigación que recupere el sujeto, sus saberes, que se base en la escuela, que desarrolle sujetos colectivos, que establezca una relación directa y horizontal con el conocimiento contextualizado, que repense las relaciones de poder entre ambos, que se apropie de los aportes de la academia y de los expertos sólo como referencia y no como verdad.

Además, será necesario integrar el análisis organizacional a partir de repensar sus perspectivas de investigación, lo que implica: a) adentrarse en las prácticas que conforman subjetividad (curriculares, libros de texto, rituales, disciplinas, etcétera); b) desentrañar su encarnación en los mecanismos organizativos (normas, distribución de tiempos, reglamentos, estructuras, toma de decisiones, etcétera), c) focalizar en los relatos que sobre lo escolar construyen el centro y la pedagogía, y d) atender a las posiciones discursivas de los agentes ya que son emergentes del discurso dominante sobre la educación; a partir de su deconstrucción es

posible abrir alternativas para pensar otras formas de organizarnos, que en el fondo es imaginar otras maneras de relacionarnos y de hacernos sujetos.

En síntesis, la investigación educativa es aquella que toma como objeto las prácticas pedagógicas desde una mirada interdisciplinar; su clave está en un campo social que es el sistema de enseñanza y el conjunto de dichas prácticas (Perrenoud, 2014). El docente/educador investigador se construye considerando las herramientas metodológicas que esta le brinda, a partir de la diversidad de prácticas que desarrolla, la amplitud de temáticas y de formaciones específicas. Formarse para investigar significa, en última instancia, aprender a realizarse buenas preguntas en el marco de una práctica que se desea reflexiva. Esto es, preguntar/nos sobre la sustancia de lo educativo (Van Manen, 2003). La investigación que desarrolla el docente, según mi propuesta, es situada, se basa en la experiencia y en el saber pedagógico que produce (siempre en relación a problemas), propone algunas rupturas epistemológicas con el conocimiento experto, y busca el desarrollo de la capacidad reflexiva a efectos de proponer estrategias de cambio y mejora de sus prácticas, porque la educación “no se reduce a dar cuenta de los hechos, sino que se abre a la tensión de sentido que se nos despierta con lo que ocurre” (Contreras, 2017, p. 25). Desde mi perspectiva, toda práctica pedagógica tiene como marco una organización. Por eso la importancia de articular los procesos de investigación educativa con el análisis organizacional. Entiendo que es preciso recuperar el sujeto (su experiencia) y situarlo en un contexto más amplio dónde la organización escolar juega un importante rol.

■ 2. Componente académico didáctico

La educación superior está en proceso de redefinición, atraviesa un período de transición entre diferentes paradigmas sobre su función que conviven a su interior, y enfrenta “problemas modernos para los cuáles no hay soluciones modernas” (de Sousa Santos, 2017, p. 289). Pero también sucede un profundo cambio epistemológico sobre cómo entender el conocimiento y su razón principal, que es la de construir modelos o representaciones de los problemas y las situaciones a las cuáles nos enfrentamos (Pozo y Monereo, 2009). Frente a la crisis del positivismo (y del objetivismo: el conocimiento como “copia” de la realidad), y al “todo vale” (relativismo, subjetivismo, sociologismo), se fortalece una postura intermedia: el constructivismo epistemológico. Se

trata de entender el conocimiento en su carácter problemático, dialéctico y constructivo, abierto a replanteamientos, estableciendo criterios para juzgar la validez relativa de cada conocimiento (Pozo, 2009). Significar los conocimientos como modelos que intentan reconstruir la estructura de la realidad, algo necesario por las características del conocimiento académico actual (inabarcable, de duración y fiabilidad limitadas, en constante transformación) (Pozo y Monereo, 2009).

El CFE (2016) recoge algunas de estas ideas, al plantear la búsqueda de aprendizajes situados en la actividad del estudiante. Se definen también un conjunto de competencias para que los futuros educadores desarrollen, entre otras: problematizar sus conocimientos para reflexionar sobre las prácticas educativas y profesionales, solucionar problemas, reflexionar sobre sus acciones y sobre sus pensamientos, y poner en acción herramientas básicas de investigación educativa. En fin, una propuesta centrada en los estudiantes y en sus aprendizajes, lo que requiere repensar los conceptos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto las estrategias didácticas así como de evaluación. Cuestiones que abren la oportunidad (y el debate) de resituar la docencia universitaria: romper con el excesivo academicismo, prestar más atención al proceso de aprendizaje que realizan los estudiantes, personalizar la enseñanza, y apostar por el trabajo colaborativo. Esto implica nuevas formas de enseñar, porque hay nuevas formas de aprender.

Qué aprendizaje- El aprendizaje es más eficaz cuando el estudiante “aprende a modificar el conocimiento en el marco de nuevas estrategias que le permitan afrontar un problema que no sea familiar” (Pozo y Monereo, 2009, p.27). En términos de la psicología del aprendizaje se trata de un aprendizaje constructivo (también denominado profundo, significativo, basado en la comprensión), que tiene dos rasgos básicos: orientar el aprendizaje hacia la comprensión en vez de la repetición, y promover el uso de los conocimientos para resolver nuevos problemas en vez de aplicarlos a ejercicios ya conocidos (Pozo y Pérez Echeverría, 2009). Existen algunas condiciones a considerar para su logro: que los contenidos tengan sentido para los estudiantes, su motivación, las expectativas personales frente a sus posibilidades, partir de los esquemas previos de los alumnos, situarnos en su nivel de desarrollo, y guiar la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje (Zabala y Arnau, 2014).

Qué enseñanza- La didáctica general se ocupa del análisis y formulación de criterios y metodologías para desarrollar procesos de enseñanza en relación a los aprendizajes que se esperan

lograr (Davini, 2015; Camilloni, 2007). Los docentes afrontamos nuestras actividades de maneras diversas según las posiciones epistémicas que asumimos: qué significa el conocimiento, el saber, como se generan y construyen. De acuerdo a lo expresado líneas arriba, entiendo que habrá que impulsar el pasaje de una docencia centrada en la acumulación de conocimientos a una centrada en potenciar espacios de aprendizaje autónomo, para desarrollar en los sujetos sus sistemas de comprensión, toma de decisiones y actuación (Pérez Gómez, 2012 y 2017). Y de la aplicación privilegiada del método expositivo de enseñanza a una variedad de enfoques y situaciones. Además, la propuesta didáctica de la educación superior debe contemplar la heterogeneidad del estudiantado (Anijovich, 2004), especialmente el perfil del estudiante de formación en educación. Se trata entonces de proponer una práctica de enseñanza que organice el conocimiento en forma jerárquica, que se base en comprender y resolver problemas. Que busque relacionar una información con una estructura de significado, y a la vez con conocimientos previos.

¿Cómo enseñar a investigar o mejor, cómo enseñar a “ser” un educador investigador y reflexivo? Entiendo que se trata de un saber práctico (que combina teoría y práctica), y que se aprende practicándolo, por lo que exige una didáctica práctica, un modelo de aprendizaje activo y participativo (Sánchez Puentes, 2014). De acuerdo a lo que propongo en este proyecto, una enseñanza que se sostenga en una pedagogía de la experiencia (aprender haciendo), que promueva una práctica vivencial y reflexiva. Es decir, un aprendizaje experiencial. Al respecto, Perrenoud (2014) plantea varios desafíos para un formador que contribuya a formar educadores reflexivos, entre los que menciona el trabajo sobre el sentido de la escuela, partir de la práctica y de la experiencia, y trabajar sobre las dinámicas institucionales. Cuestiones que se traducen en diferentes dispositivos para la formación de un educador investigador: partir de problemas, análisis de prácticas, estudios de casos, diálogo reflexivo, potenciar la metacognición, promover la evaluación formativa. Son los que utilizamos como orientación para nuestro programa, que viene a continuación.

Finalidades/para qué enseñarlo- La intencionalidad general de la propuesta que presento es brindar herramientas metodológicas que permitan conocer e interpretar la realidad educativa para poder intervenir en ella desde el rol de educador, y se plantean los siguientes objetivos: a) promover una cultura de investigación a efectos de desarrollar prácticas de renovación pedagógica en las instituciones educativas; b) aproximarse a las características de los procesos de investigación educativa y sus principales componentes; c) brindar marcos conceptuales que permitan im-

plementar experiencias concretas de investigación. Al finalizar se espera que los estudiantes alcancen los siguientes desempeños: a) reflexionar acerca del sentido y significado de la investigación educativa en relación a sus prácticas pedagógicas; b) identificar los enfoques, las metodologías y los métodos de investigación, apropiados para el rol del educador investigador; c) reconocer las principales técnicas de producción de información y sus características; d) incorporar elementos que permitan realizar un análisis organizacional de los centros educativos; e) reconocer, a partir de sus expresiones formales, los componentes estructurales de la organización y las diferentes expresiones de las culturas organizativas; f) formular un proyecto de investigación con sus correspondientes componentes; g) desarrollar correctamente estrategias propias del trabajo escrito académico.

Contenidos/qué enseñar y cuándo- La propuesta se plantea a partir de la identificación de problemas (interrogantes), que se irán desarrollando en cada unidad temática con sus puntos asociados. Se realiza un recorrido temático que a partir de la identificación del campo de estudio y de sus actuales confluencias e interrogantes, aborda los principales enfoques, metodologías y el rol del educador en la producción de conocimiento. Se introduce el análisis organizacional. Se identifican los principales elementos de un diseño de investigación y los problemas asociados. A partir de ello, se focaliza en las estrategias cuantitativas y cualitativas, y en los instrumentos de producción de información y su análisis. Se supone un curso anual.

Unidad 1 (6 encuentros): ¿Qué es la investigación educativa? Su sentido y su relación con las prácticas pedagógicas. Comprender la organización educativa (supuestos, dimensiones, componentes, y análisis organizacional). Paradigmas/enfoques y métodos de investigación. El docente investigador. Unidad 2 (5 encuentros): ¿Cómo se construye un proceso de investigación educativa desde el rol de un educador investigador? El proyecto y el diseño de la investigación. Componentes básicos. La investigación-acción. Unidad 3 (3 encuentros): ¿Cuáles son las principales características de un proceso de investigación de corte cuantitativo? Unidad 4 (7 encuentros): ¿Cómo se construye un proceso de investigación cualitativa? Enfoques mixtos de investigación educativa (1 encuentro)

Metodología/cómo enseñarlo - Para el desarrollo de las unidades se propone una secuencia que parte desde un nivel reflexivo hasta terminar en un nivel de aplicación práctica como estrategia de aprendizaje continuo. Durante todo el curso se realizará una combinación de estrategias y herramientas, que se complemen-

tan: lectura de textos, realización de ejercicios de aplicación de conceptos, estudios de casos, búsquedas en Internet (para potenciar la autonomía del estudiante y aprendizajes al respecto), exposición del docente, reflexión personal y grupal, y uso de la plataforma virtual para comunicarse y desarrollar al menos 4 foros de discusión guiados al finalizar cada eje temático. La plataforma también servirá para compartir los materiales digitales.

Al inicio de cada unidad didáctica se plantearán actividades de exploración para indagar en las ideas previas e introducir el eje temático, vinculándolo con ellas: un texto disparador, un video, y ejemplos de prácticas pedagógicas en los centros que se vinculen con el rol de educador investigador (estudio de casos). En particular la U1 se propone reflexionar sobre el sentido y posibilidades del mismo, y culmina con un trabajo personal reflexivo. Luego se propone una serie de actividades guiadas con creciente margen de complejidad: lecturas de investigaciones realizadas por docentes (y por quién esto escribe) como ejemplos para introducir y discutir conceptos teóricos propios del tema (que contarán con fichas de lectura para facilitar su comprensión, y que serán presentados por el docente, solo a efectos de propiciar su reflexión y su aplicación), y ejercicios prácticos de aplicación (que se plantearán en clase). Estas actividades son el centro del curso y se profundizan a partir de la U2, con continuación en las unidades siguientes. En todo momento se explicitará el porqué de dichos contenidos para lograr que los estudiantes signifiquen sus aprendizajes. Y se plantearán instancias de retroalimentación y de autoevaluación. Sobre mediados del curso se iniciará la elaboración en equipos de un proyecto de investigación educativa que tendrá que implementarse, y que abarcará las U3 y U4. En estos momentos el curso incorpora una doble dinámica: se trabajan contenidos que se aplican a dicho proceso. Se trata de una actividad de mayor complejidad y de síntesis, con el propósito de que al final del curso los estudiantes puedan demostrar el grado de alcance de los objetivos y desempeños establecidos al inicio del curso. También se continúa con el eje reflexivo, realizando una actividad que se vincula con enfoques adecuados a la investigación de un educador (biográficos-autobiografía). El último parcial consistirá en la presentación de dicho trabajo, en una actividad de todo el grupo.

Evaluación/cómo evaluar y qué evaluar- Se entiende la evaluación como un proceso para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, y coherente con las actividades de enseñanza, los

objetivos y desempeños esperados. Se propone una evaluación de características formativa y auténtica que acompaña el proceso de aprendizaje (más que una recapituladora o de resultados), centrada en los logros de los estudiantes (Davini, 2015), en sintonía con el Reglamento del CFE (2019), que en su artículo 38 propone que “la evaluación atenderá el proceso formativo y por ello se procurará en todo momento valorar, a través de la actuación de los estudiantes, las evidencias que den cuenta de su proceso de aprendizaje y del desarrollo de las competencias esperadas en el perfil de egreso (...)”.

En cuanto a los dispositivos, en la línea de lo que propone el curso (es decir, cada dispositivo se asocia con los desempeños y objetivos propuestos), en primer lugar, se propone la realización de dos trabajos parciales. El primero de carácter personal y presencial y al finalizar la U2, se realizará con bibliografía abierta ya que se trata de un ejercicio de resolución de problemas en base al estudio de un caso, para evaluar la comprensión. El segundo será colectivo y será la realización e implementación de un proyecto de investigación adecuado al rol del educador investigador. El docente evaluará cada trabajo, así como los equipos entre sí, como instancia de coevaluación. Asimismo, al culminar la U1 se planteará un trabajo individual de corte reflexivo sobre el sentido de la investigación educativa y el rol del educador investigador. Lo mismo al terminar la U4, con la realización de una autobiografía personal. Finalmente, al terminar el curso el estudiante realizará una autoevaluación. La calificación final será resultado de todo el proceso, por lo que tendrá en cuenta los dos parciales, la coevaluación, el trabajo individual reflexivo, la autobiografía y la autoevaluación. Los criterios de evaluación de cada instancia serán explicados previamente por el docente a efectos de que se conozcan, discutan y compartan. Se tomarán como base los objetivos generales del curso y los desempeños esperados. Estas rúbricas se basan en 4 criterios: reflexividad, utilidad, resolución de problemas, y redacción y escritura. Se distinguen 4 niveles de desempeño: excelente, bueno, satisfactorio, insuficiente. Se describe cada nivel por criterio. Se asocian puntajes con niveles, y se establece una tabla dónde a su vez se los asocian con la escala oficial de calificaciones.

³Proyecto seleccionado en el fondo concursable Fondo Sectorial de Educación ANII/CFE Investiga (4ta cohorte, 2019), a implementarse a partir del segundo semestre del 2020.

■ 3. Componente investigativo y de extensión

La línea de investigación que propongo se refiere a la formación de educadores, más en concreto a las prácticas preprofesionales en la formación inicial. En sentido amplio alude a las instancias de formación que ocurren tanto en los centros de práctica de las diferentes carreras, como en los institutos. En su marco se presenta el proyecto de investigación, que articulo con la enseñanza del tema elegido (el docente investigador), y que se titula "La formación inicial de los educadores en Uruguay y el desarrollo competencias en investigación educativa y práctica reflexiva, para el ejercicio de la práctica profesional"³.

En este marco, me interesa profundizar en dos dimensiones de la formación inicial en educación poco exploradas en conjunto, y que son características de una profesión con grado universitario: la investigación y la práctica reflexiva. La primera se refiere al sentido, la utilidad, y los significados que los estudiantes y egresados recientes le otorgan a la investigación en relación a sus prácticas pedagógicas, y con qué capacidades cuentan para su implementación. La segunda alude a las posibilidades de reflexionar sobre la práctica o de desarrollar una práctica reflexiva, que para Perrenoud (2014) implica tres operaciones: la capacidad de reflexionar en plena acción, reflexionar sobre la acción (antes y después), y reflexionar sobre las estructuras o el sistema de la acción individual o colectiva. Entonces, ¿cómo se construyen competencias para investigar en la formación inicial?, ¿qué sentido le encuentran los estudiantes a la investigación educativa?, ¿cómo se impulsa una postura reflexiva desde los actuales dispositivos de formación?, ¿qué competencias o capacidades personales se requieren para una práctica reflexiva?, ¿en qué momentos reflexionan los estudiantes, con quiénes, cómo se los orienta al respecto?, ¿qué prácticas de investigación y reflexivas llevan a cabo los educadores noveles? Aproximarnos a estas respuestas nos ayuda además, a comprender las posibilidades de los estudiantes de generar espacios de experimentación e innovación en las prácticas pedagógicas, en el marco de las estructuras y rutinas escolares actuales. Se trata de una investigación que coloca el foco en las relaciones entre la formación inicial y las prácticas profesionales, y que pretende recoger percepciones sobre las mismas (con respecto a los dos aspectos que se mencionan en el problema) para analizar, comparar y articular los discursos de los estudiantes de último año de las carreras, los docentes formadores y las educadoras noveles.

A efectos de articular la enseñanza con la investigación y sobre todo con la función docente de extensión (llevar el conocimiento al medio para transformar realidades), se propone desarrollar actividades que tengan en cuenta la transversalidad de la investigación educativa, especialmente en torno al rol del educador investigador. Así, se trata de implicar a los centros de práctica con los proyectos de investigación que elaboran e implementan los estudiantes del curso, según se propuso en el apartado anterior. Que los problemas a identificar por parte de los estudiantes surjan de sus prácticas y en relación a sus centros, y que al mismo tiempo su abordaje sea parte de su proceso de aprendizaje como educador/investigador. De esta forma se lograría que el estudiante asuma el rol de investigador en contextos donde se desempeña como practicante, a la vez que los centros de referencia inicien procesos de reflexión sobre sus problemáticas pedagógicas, ya que se pretende involucrar a los educadores que allí trabajan (docentes de práctica, docentes y autoridades de los centros). Además, tanto la implementación de la investigación propuesta como sus resultados se vinculan directamente a los centros. He aquí el foco de la función de extensión, en esos dos niveles (que poco puedo desarrollar por falta de espacio). De esta forma entiendo que la enseñanza del tema se traduce en una línea y proyecto de investigación, que a su vez se vincula con actividades de extensión.

■ Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Beltrán Llavador, F. (2004). Formatos de la organización escolar y producción de sujetos. *Revista Argentina de Educación* n°28, año XIX, 7-32.
- Blanco García, N. (2010). La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo. En Gimeno Sacristán, J. (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 569-587). Madrid: Morata.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. Fenney, S., *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CFE/ANEP (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Montevideo.

- CFE/ANEP (2016). Fundamentos y orientaciones de la Propuesta 2017. Montevideo.
- CFE/ANEP (2018). Hacia un Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE). Documento estratégico. Montevideo.
- CFE/ANEP (2019). Reglamento del cursado de las carreras del Consejo de Formación en Educación. Montevideo.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N., *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Madrid: Morata.
- Contreras, J. (coord.) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Morata.
- Coronel Llamas, J.M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- de Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- de Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.166-188). Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). Sentido y utilidad del conocimiento y de la investigación en la práctica pedagógica. En Gimeno Sacristán, J., *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Greenfield, T. (1986). Theory about organization: a new perspective and its implications for schools. En Bush, T. et al: *Approaches to school management*. London: Harper & Row.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En Mc. Laren, P. y Kincheloe, J. (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp.25-71). Barcelona: Graó.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp.9-28). Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp.31-53). Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp.70-86). Madrid: Morata.
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sverdlick, I. (2010). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp.15-46). Buenos Aires: Noveduc.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Weick, K. (1988). Educational organizations as loosely coupled systems. En Westoby, A. (ed.), *Culture and power in*

educational organizations (pp. 56-73). Philadelphia:
Open University Press .

Zabala, A., y Arnau, L. (2014). Métodos para la enseñanza de las
competencias. Barcelona: Graó.

Zeichner, K. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la
justicia social. Madrid: Morata.