

Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

Año 4. N°3 . Septiembre de 2009

Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad



*La Enseñanza de grado es un problema de todos
Voces que dialogan con la cultura de la educación en nuestras aulas*

Investigación educativa. Ideas para pensar nuevos vínculos con la docencia

María Cristina Rinaudo

¿Cómo podríamos mejorar la educación desde el ámbito de la docencia e investigación educativa? ¿Qué relaciones podrían construirse entre ambas como modo de avanzar hacia un mejor futuro para la educación?; ¿Cuáles son los alcances de la investigación educativa en la sociedad?; ¿Genera algún interés nuestro trabajo?; ¿se reconocen los avances?; ¿se confía en ellos? ¿Cómo se podría renovar la comunicación entre los diversos ámbitos, comunidades o grupos que aspiramos a mejorar la educación, para apoyarnos mutuamente?



Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación / 0358 - 4676311

Correo electrónico: vinculacion@rec.unrc.edu.ar

“Todo proceso profundo de transformación, cualquiera sea el dominio en el cual se actúe, comienza con la apertura de nuevas vías de acción. En epistemología constructivista llamamos a esto la construcción de nuevos posibles”
(Cereijido, 2003).

“El laberinto de intereses que se oponen a una sociedad más justa, más transparente, más solidaria, nunca será del todo impenetrable a la voluntad de construirla”
(Rolando García, 2003).

EDITORIAL

Continuamos en este tercer número del año 2009 , con un nuevo texto que nos invita a partir de su lectura a pensar y analizar desde otras interpretaciones y enfoques, qué cuestiones hacer desde nuestras prácticas docentes para mejorar nuestra educación.

Esta serie de cuadernillos, apuesta en este cuarto año de edición, a desafiarnos como sujetos e intelectuales de la cultura, a profundizar nuestros modos de pensar la educación, y en particular en la universidad. Por ello, continuamos en esta línea de comunicación formativa que problematiza ideas y discute perspectivas para el pensamiento y la construcción de alternativas.

En esta oportunidad, la Dra María Cristina Rinaudo, nos ofrece en su texto, ideas y argumentos para pensar nuevos vínculos con la docencia, desafiándonos a mirar los mismos dilemas y situaciones educativas pero, desde otros lugares.

En su desarrollo, la autora de este número poniendo un énfasis especial en un mejor futuro de la educación, nos ofrece en su recorrido algunos análisis entre el sentido de la docencia y la investigación; así como también, nos deleita con algunas coordenadas para concretar esas interpretaciones.

Esta reflexión pretende profundizar las miradas y revisar nuestro rol como formadores, repensar qué estamos enseñando, con qué enfoques y problemas nos aproximamos a nuestros alumnos y qué valores sostienen nuestras prácticas.

Investigación educativa

Ideas para pensar nuevos vínculos con la docencia

María Cristina Rinaudo

El propósito de este artículo, como el de la conferencia que le sirvió de base es contribuir al debate sobre cómo podríamos mejorar la educación. O bien, más humildemente planteado, cómo podríamos, mejorar la educación desde el ámbito de la docencia e investigación en educación que desarrollamos desde nuestra universidad. Son muy grandes los problemas, es mucho lo que está en juego cuando se habla de la educación de las personas, creo que docentes, estudiantes e investigadores en educación tenemos muchas cosas en común y creo que, tal vez, si estrechamos filas en torno de nuestros anhelos de lograr más y mejor educación para todos, encontremos algunos caminos para hacerlos realidad y también las fuerzas para recorrerlos.

Debo advertir que las ideas que voy a presentar tendrán seguramente el sesgo de mi historia personal, como docente universitaria e investigadora en el campo de la Psicología Educativa y la Didáctica, así que mi aporte dejará fuera muchos problemas y muchas respuestas que no alcanzo a discriminar.

He organizado el escrito en dos partes, en la primera, trataré de presentar algunas razones por las que me parece que vale la pena analizar las relaciones entre docencia e investigación como modo de avanzar hacia un mejor futuro para la educación; en la segunda parte comentaré algunas ideas que pienso podrían formar parte o apoyar la elaboración de una agenda que nos acerque a ello.

Realidad y fantasía en torno de nuestro quehacer

Sugería recién que quienes estamos de una manera u otra vinculadas al estudio y a la práctica de la educación (estudiantes, maestros, profesores, investigadores) tenemos muchas cosas en común y añadiré ahora que tal vez una de ellas sea, lamentablemente, el desconocimiento que existe en la sociedad acerca de nuestra tarea.

A comienzos de mayo de 2008, una nota editorial del diario La Nación comentaba los resultados de un estudio que se estaba llevando a cabo en la Universidad de Buenos Aires, más concretamente en el Centro de Formación e Investigación de la Enseñanza de las Ciencias (Cefec), con el propósito de clarificar la imagen del investigador científico tecnológico y la esperanza de que ello contribuyera a disipar prejuicios y atraer a una mayor cantidad de jóvenes hacia el campo de las ciencias. Según comentaba la nota,

“Las visiones deformadas que obran en el pensamiento de muchos estudiantes se concretan en el estereotipo mental del investigador como un hombre de mediana o más edad que trabaja en soledad, consagrado a una labor que se supone eminentemente masculina,

elitista y desinteresada de la producción, entre otros rasgos” (http://.lanacion.com.ar/opinion/nota.asp?nota_1012498).

En otros términos no se conoce qué hace un investigador en el área de las ciencias exactas.

No tengo a mano un estudio o una noticia similar respecto de la imagen de los docentes; pienso que son también bastante limitadas las ideas acerca de nuestro trabajo, más allá de que ‘damos clase’; temo que no resulta muy claro qué hacemos en realidad, por qué lo hacemos; ¿cómo es eso que disfrutamos con lo que hacemos?: ¿bichos raros?, ¿quijotes?, ¿gente holgazana que trabaja sentada y cobra tres meses de vacaciones?

Por otra parte, también vale la pena preguntarse acerca de los alcances de la investigación educativa en la sociedad: ¿genera algún interés nuestro trabajo?, ¿se reconocen los avances?, ¿se confía en ellos? Las respuestas en este terreno tampoco resultan halagüeñas; parecen más bien reiterar una pauta de desconocimiento o desvinculación entre los problemas que los investigadores estudian y aquellos que la sociedad identifica como tales.

En efecto, de la investigación educativa se ha dicho muchas veces, que no da respuestas a los problemas de enseñanza y de aprendizaje, que los resultados que se obtienen no llegan a influir en la tarea de alumnos y docentes y que tampoco se los tiene en cuenta en el momento de tomar decisiones en el campo de la política educativa. Un ejemplo claro del poco aprecio de los resultados de investigación lo encontré en un estudio sobre la incidencia del tamaño de los grupos de clase, –el número de alumnos por docente– con los resultados de aprendizaje. He contado esto en otra oportunidad (Rinaudo, 2009) pero lo repetiré aquí, porque me parece que ilustra muy bien el punto que deseo destacar.

“[En un libro publicado por el National Research Council, de EE. UU] se hace referencia a un estudio a gran escala, encargado por la legislatura del Estado de Tennessee, para conocer si la reducción del tamaño de la clase mejora el rendimiento de los estudiantes. Ese trabajo, que involucró a 11.600 niños de escuelas elementales y sus profesores, en 79 escuelas, comenzó con una cohorte de estudiantes que entraron al Jardín de Infantes en 1985 y duró 4 años. Se trata de un estudio de tipo experimental en el que los sujetos fueron ubicados al azar a una de tres condiciones de tamaño de clase: clases pequeñas (13-17 estudiantes), clases regulares (22-26 estudiantes), o clases regulares (22-26) con el apoyo de profesores de tiempo completo. Los resultados de este experimento indicaron que: “Primero, los estudiantes en clases pequeñas se desempeñan mejor que los estudiantes en clases de tamaño regular (con o sin ayuda). Segundo, los beneficios de la reducción del tamaño de la clase fueron mucho mayores para los niños de las minorías (...). Y tercero, aún cuando los estudiantes volvían a clases regulares en cuarto grado, los efectos de la reducción del tamaño de la clase persistían e influían en las decisiones de concretar los exámenes de ingreso a las universidades y en los exámenes de su desempeño” (National Research Council, 2002: 65). Y lo interesante aquí es que a continuación de las referencias acerca del estudio, el texto introduce un asterisco que remite a una notita, en letra más pequeña, donde dice que luego de balancear los efectos de la reducción del tamaño de la clase, con los costos que eso implicaría, la legislatura decidió no reducir el tamaño de las clases en el estado (Ritter y Boruca, 1999, citados en National Research Council, 2002: 65).” (Rinaudo, 2009: 168)

Sabemos bien que entre nosotros las cosas no son muy diferentes. A comienzos de 2003, una editorial argentina, Libros del Zorzal, publicó un trabajo muy interesante, compilado por Catalina Rotunno y Eduardo Díaz de Guijarro, con un grupo de autores representativos de diversas áreas de la ciencia y la cultura en Argentina, donde se analiza una etapa de la vida de la UBA, entre 1955 y 1966, que titularon “La construcción de lo posible: La universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966”. Escriben allí: Rolando García, Tulio Halperin Donghi, Gregorio Klimovsky, Ricardo Monner Sans, Manuel Sadosky, Marcelino Cereijido, entre otros de algún modo protagonistas de los logros de la mencionada etapa. En ese libro, los compiladores advierten también esta falta de legitimación social de la ciencia y de la cultura; sostienen que:

“Mientras aumentan en nuestro país los índices de pobreza y la desigualdad en la distribución de los ingresos, las universidades estatales y los institutos de investigación científica padecen penurias no sólo económicas sino de achicamiento de su nivel académico, por falta de una legitimación social de la ciencia y de la cultura que aliente su desarrollo”. Rotunno y Díaz de Guijarro, 2003, p. 251; el uso de cursiva es nuestro).

Las breves referencias presentadas son sólo algunas ilustraciones de lo que podríamos considerar como una falta de empatía o desencuentro entre educadores, investigadores, políticos y la sociedad en general respecto de la naturaleza y sentido de las funciones y tareas propias de cada ámbito.

Así las cosas, no parece que esté mal volver a preguntarnos cómo se podría renovar la comunicación entre los diversos ámbitos, comunidades o grupos que aspiramos a mejorar la educación, para apoyarnos mutuamente y avanzar hacia esas metas.

Notas para trazar una agenda

Planteados algunos problemas, pasaré ahora a revisar someramente ideas y líneas de trabajo que, a mi juicio, pueden servir de orientación para trazar agendas de trabajo para los próximos años. Me referiré concretamente a algunos conceptos desarrollados en el campo sustantivo de la Psicología Educativa y la Didáctica, y a algunos cambios que se están dando en la investigación en educación, particularmente en cuanto a las orientaciones metodológicas, a la importancia asignada a la difusión de resultados e innovación, así como a las ideas acerca de lo que es buena investigación en educación.

Desarrollos en el campo de la Psicología Educativa y la Didáctica

Es difícil decidir acerca de cuáles son los desarrollos potencialmente más fructíferos para orientar la investigación y alimentar la práctica educativa de aquí para adelante, y hacia dónde ir que planteaban las organizadoras del congreso. Me parece que algunas ideas y recursos vigorosos a los que se está atendiendo en el campo de la Psicología Educativa y la Didáctica giran en torno de los nuevos modos de entender y estudiar el papel del contexto, así como en la incorporación de la internet y las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Estudios sobre el contexto de aprendizaje

Los estudios sobre el contexto, la idea de que el contexto del aula impone características especiales a las tareas que se realizan dentro de sus límites está impulsando muchas investigaciones tendientes a conocer y estimular el diseño de ambientes propicios para el aprendizaje. Durante mucho tiempo los estudios sobre el contexto habían estado restringidos al análisis de aspectos físicos, observables, tales como iluminación, sonorización, posibilidad de ver directamente al profesor, desplazamientos de los profesores dentro del aula o similares. En la actualidad, probablemente como consecuencia de la gran difusión de los estudios transculturales la noción de contexto deja de entenderse dentro de los límites físicos de las clases para incluir el estudio de aspectos tales como el contexto histórico y cultural, el contexto social en el que se inserta la escuela, el contexto instruccional en que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje. Se podría decir que “las paredes de las aulas delimitan un espacio físico para el aprendizaje, pero las acciones que se desenvuelven en su interior no están sujetas a tales fronteras” (Rinaudo, 2007). Los componentes simbólicos de las clases pueden ejercer influencias tanto o más poderosas que las que provienen de objetos o recursos materiales.

Estos reconocimientos llevaron al estudio del aprendizaje como proceso situado, y así diversos factores de índole intelectual y motivacional empiezan también a analizarse atendiendo a las características y variaciones que experimentan en diferentes situaciones: inteligencia, motivación, creatividad, dejan de entenderse como ‘algo que está en la cabeza’ o ‘en el corazón’ de alumnos individuales y pasan a ser estudiados como fenómenos que tienen lugar en situaciones particulares, que pueden aprenderse y, fundamentalmente, que no pueden explicarse sólo como productos de rasgos individuales. Hasta la idea de liderazgo, pensada generalmente como parte del carisma o capacidad de una persona en particular se entiende ahora como una propiedad emergente del modo en que operan las organizaciones. Otro ejemplo interesante es la noción de sentido común, aparentemente tan connatural o íntima se entiende asimismo como sujeta a aprendizaje; se reconoce que no es estático sino que se desarrolla y se ve afectado por lo que la persona va aprendiendo.

Retomando nuestro tema, hay dos expresiones: ‘Algo que envuelve’ y ‘algo que entrelaza’ que sirven como metáforas representativas de las nuevas ideas acerca de cómo debe entenderse el contexto. La idea de algo que rodea o envuelve al aprendizaje tuvo un planteo muy interesante en el marco de las investigaciones en lectura, donde el mismo proceso de leer se describe como un conjunto de interacciones entre lector, texto y contexto. A comienzos de la década de 1990, Pearson y Raphael (1990) discriminaron seis estratos de factores que influyen en la comprensión, y que ellos representan a través de círculos concéntricos para mostrar que cada estrato está inmerso en, y se ve influido por los otros. Estos estratos, “desde el contexto más amplio hasta el más estrecho, incluyen: 1) el contexto histórico cultural, 2) el contexto social, 3) el contexto de instrucción, 4) el ambiente de la tarea, 5) el texto, y 6) el lector” (Pearson y Raphael, 1990, p. 213).

Ahora bien, una precisión que no podemos soslayar para no caer nuevamente en los errores de los ya superados enfoques conductistas, es que las capas que envuelven a una acción no implican necesariamente un orden causal. Los intercambios entre lector y texto, que mencioné recién, no se entienden como determinados por el ambiente de la tarea, la comunidad escolar o el contexto histórico-social. Por el contrario, se considera que “la

creación de contextos es un proceso de dos caras que se lleva a cabo activamente” (Cole, 1999, p. 128). Se trata de una precisión importante porque no ignora el papel de la persona en la configuración del ambiente. La idea de creación de contextos es muy útil para comprender las grandes variaciones que se observan en las clases como respuestas a las mismas tareas. Evidencias de estas variaciones se puede obtener observando la frecuencia con que los alumnos piden ayuda a sus profesores: mientras algunos tienen intercambios asiduos y obtienen respuestas para sus necesidades específicas, otros raras veces se dirigen al docente con alguna solicitud especial (Rinaudo, 1999).

Por otra parte, cuando el contexto se entiende como una red y las acciones se estudian como acontecimientos particulares, cuando se entiende al contexto como algo que entrelaza diversas fuentes de influencia, los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles, pasan a ser objeto de mayor interés. La metáfora del contexto como algo que entrelaza, sugerida por Cole (1999), presenta la noción de contexto como una relación de carácter cualitativo que se establece entre la persona y por lo menos uno cualquiera de los otros componentes que participan de la actividad.

Derivaciones de los estudios sobre el contexto

Didácticas Especiales, contextos no –formales. He incluido estos estudios del contexto, del ámbito de la Psicología Educativa como uno de los desarrollos que me parece potencialmente fructífero, también por sus repercusiones en el plano de la Didáctica. Así, señalaré dos derivaciones importantes de estos estudios para el campo educativo: una refiere al campo de las Didácticas Especiales, otra al interés por el estudio de los contextos no formales de aprendizaje. Hablar de aprendizajes situados es hablar de aprendizaje en áreas particulares: Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Física... Pienso que esto constituye un fuerte estímulo al desarrollo de las Didácticas Especiales y reclama también una presencia más decidida de docentes y especialistas en distintas disciplinas en la elaboración de los temas que deberían considerarse en la investigación educativa. Consecuentemente requiere o lleva a la constitución de lazos más estrechos entre docentes e investigadores.

Otra orientación que me parece llamada a producir novedades interesantes en el campo educativo, es la que toma como eje los contextos no formales de aprendizaje. En los últimos 10 años ha ido creciendo el número de artículos en los que se atiende a los vínculos entre las instituciones formalmente dedicadas a la enseñanza y contextos no formales o informales en los que también se puede aprender. Por otra parte, museos, zoológicos, jardines botánicos, parques temáticos, centros de exposición, teatros, están trabajando en propuestas de formación y alfabetización en diferentes líneas. Estas iniciativas extienden los contextos propicios para aprender y multiplican los espacios de formación, los requerimientos de formación y ello, de alguna medida, afecta la definición de los roles esperables para muchas profesiones ligadas al campo educativo. Desde hace mucho tiempo sabemos que buena parte del conocimiento necesario para desempeñarse en cualquier oficio o profesión se aprende en los contextos que se establecen en los lugares de trabajo y comunidades de práctica particulares. En este marco es posible que un ingeniero tenga que vérselas con el problema de hacer más comprensible el manual de instrucciones para un artefacto en particular, un odontólogo tenga que aprender a convencer a pacientes

con algún tipo de discapacidad para que permanezcan en posiciones que permitan su atención, un arqueólogo decidir acerca de cómo organizar la exposición y el recorrido en un museo... acciones todas que involucran, de uno u otro modo, una intencionalidad educativa.

Nuevas tecnologías de la información y comunicación

La potencialidad de las nuevas tecnologías para mejorar los aprendizajes constituye un punto de interés en las diferentes áreas. En esta misma colección hay trabajos que tratan este tema con mayor profundidad (Amieva, 2007; Asaad y Thuer, 2008; Datri, 2006), sólo enfatizaré aquí el hecho de que las posibilidades de comunicación que hoy tenemos hacen posible el establecimiento de vínculos impensables unas décadas atrás. Me parece que como humanidad hemos obtenido una herramienta extraordinaria y que es importante plantear no sólo cómo puede utilizarse para hacer los aprendizajes más amenos, más sencillos o más eficientes sino, fundamentalmente, cómo podemos utilizarla para que nos lleve, como sociedad, a tomar conciencia y fomentar la expresión de la inmensa diversidad individual y cultural de nuestra especie (Burke y Ornstein, 2001). Creo que el conocimiento y comprensión de la diversidad cultural es una pieza esencial para encaminarnos hacia un futuro de mayor respeto mutuo, de mayor solidaridad, de mayor libertad y también de mayor felicidad.

Cambios en los enfoques de investigación en educación

Hay diversos criterios desde los que se puede hacer el análisis de los cambios en los enfoques de investigación en educación. Me voy a referir a algunos aspectos de índole metodológica, a la difusión o impacto de la investigación y por último a las ideas acerca de cómo se debería entender la buena investigación en educación.

Aspectos metodológicos. Pienso que uno de los avances dentro del campo de la investigación educativa tiene que ver con (a) una mayor apertura metodológica, (b) con la conformación de algunas corrientes que atienden más decididamente al propósito de producir cambios duraderos en el plano de las acciones y principalmente (c) con una mayor conciencia acerca de las limitaciones del conocimiento metodológico.

Apertura metodológica: Las fuertes discusiones acerca de las ventajas comparativas entre enfoques cualitativos y cuantitativos, que acaparaban nuestra atención hace sólo una o dos décadas atrás ya no nos congregan; logrados ciertos consensos sobre la legitimidad de estos enfoques se ha avanzado, especialmente dentro de los enfoques cualitativos, en cuestiones que tienen que ver con la delimitación de criterios para garantizar mayor calidad: los problemas de autoridad en las interpretaciones, los cuidados puestos para atender a las distintas perspectivas y dar voz a los protagonistas principales de los estudios (maestros, alumnos, colaboradores, padres...).

Encuentro también ciertos cambios en los planteos teóricos que sirven de base a la investigación, los que, por un lado se amplían en el sentido de estar más abiertos a perspectivas interdisciplinarias (como por ejemplo el importante ingreso de disciplinas tales como la Historia, la Antropología en el campo de las investigaciones sobre lectura) y por otro lado hay un mayor desarrollo de marcos teóricos de menor nivel (teorías humildes les llaman algunos), que se circunscriben a aspectos particulares de la vida de la clase (por

ejemplo las ideas de corredores conceptuales sobre nociones particulares) o dimensiones específicas en el estudio de algunos procesos psicológicos (por ejemplo las miniteorías en el campo de los estudios en motivación).

Enfoques orientados al diseño. Los investigadores que adoptan esta metodología en el campo educativo están orientados simultáneamente hacia la práctica -de allí su interés por producir cambios en los aprendizajes de secuencias particulares de enseñanza, en diversos campos disciplinarios- y hacia la teoría -por eso su preocupación por validar o generar teorías a partir del estudio de la implementación de diseños. Se trata entonces de estudios de campo, destinados generalmente a estudiar intervenciones pedagógicas, sólida y explícitamente fundadas por lo menos en dos pilares cruciales: el conocimiento del campo disciplinario y el conocimiento de una teoría del aprendizaje.

El término diseño refiere específicamente al diseño instructivo que se elabora, implementa y se somete a escrutinio de investigación, de allí que los estudios se desarrollen, usualmente, en torno de la introducción de nuevos temas curriculares, nuevas herramientas para el aprendizaje de esos temas (textos, hipertextos, blogs, videos, páginas web...) o nuevos modos de organización del contexto de aprendizaje (normas de participación, distribución de los grupos, tareas de aprendizaje...). (Rinaudo y Donolo, 2009). Sin embargo, como dijimos, los estudios de diseño no consisten sólo en la elaboración y prueba de un diseño o intervención particular; ellos se entienden como referentes, casos o concreciones de modelos teóricos que son también objeto de investigación. Es por eso que toda investigación de diseño lleva como propósito la producción de contribuciones teóricas, ya sea para confirmar o modificar teoría existente o bien para generar nueva teoría (Reigeluth y Frick, 1999).

En lo que atañe más específicamente a los vínculos entre docencia e investigación, el enfoque de la investigación de diseño parece tener la potencialidad para generar muchas líneas de trabajo cooperativo entre docentes e investigadores. Quizás el aspecto en que esto se ve con mayor claridad sea en el modo en que se conforman los equipos de investigación. El investigador se involucra profundamente en el contexto de aprendizaje y por eso mismo las relaciones entre investigadores y docentes son cruciales para llevar a buen puerto este tipo de trabajo. Mencioné en otro lugar (Rinaudo y Donolo, 2009) que

“Profesores, estudiantes, directores, padres y hasta diferentes tipos de colaboradores dentro de una institución educativa tienen, generalmente, espacios y roles que han sido asignados y asumidos desde mucho tiempo antes de la decisión de participar en una investigación. Las perspectivas de estos diversos actores acerca del sentido de la intervención que se programa deben ser consideradas en todas las etapas del estudio. [...] Es necesario llegar a representaciones compartidas acerca de la naturaleza del diseño en estudio, de los modos de ejecución y de los resultados que cabe esperar.” (Rinaudo y Donolo, 2009). Estudios de diseño. Una alternativa promisoría en la investigación educativa. En prensa).

Insuficiencia del conocimiento metodológico

Un tercer aspecto que se puede señalar es una mayor conciencia de que la solución de los problemas, inclusive los avances en el conocimiento científico, parecen ser más una consecuencia de la acción coordinada de la comunidad científica a lo largo del tiempo, que el resultado de la aplicación de un método de investigación particular (National

Research Council, 2002). Ningún método garantiza definitivamente el carácter científico de un estudio y mucho menos la relevancia de sus hallazgos. Cuando se considera la importancia de la acción conjunta de una comunidad científica para el progreso de cualquier campo disciplinario aparecen nuevas líneas de reflexión.

La discusión acerca de los métodos de investigación para la formación universitaria en el área educativa ha enfatizado en los aspectos epistemológicos y metodológicos, a veces en detrimento de otros problemas no menos importantes. El conocimiento sustantivo, historias y tradiciones particulares de cada campo disciplinario ocupan muy poco espacio en la formación. Conocer esas historias podría ayudar al investigador joven a comprender los modos de hacer en cada campo, a sostener con más firmeza las decisiones metodológicas y a juzgar más críticamente acerca de lo que 'se hace' y 'no se hace' (no sólo lo que 'se debe' y 'no se debe' hacer) durante el estudio de un problema particular.

Difusión de la investigación y consideración de su impacto. La consideración de de estos problemas apunta a señalar una especie de desplazamiento en el peso relativo que adquieren diversos propósitos en la investigación educativa. En este sentido es posible observar la configuración de un espacio mayor, en la literatura de investigación, para tratar temas relativos a qué cosas podrían contar como productos de una investigación. Creo que esta preocupación por la difusión, los productos o el impacto de la investigación está ligada al reconocimiento explícito de que la investigación no acaba o no debería acabar con la producción de lo que conocemos como 'informe de investigación'.

En cuanto a los productos o resultados de la investigación educativa, si bien se mantiene, debe mantenerse en mi opinión, un espacio importante para generar y validar conocimiento teórico, se está concediendo atención similar a aspectos más aplicados: la elaboración de currículos para áreas del conocimiento o asignaturas específicas, preparación de textos o materiales para la enseñanza, establecimiento de normas sociales para la clase, propuestas para la introducción de artefactos tecnológicos, tipos particulares de tareas de aprendizaje, diseño de sistemas de evaluación de los aprendizajes. Integrandos esta enumeración podríamos decir que hay tres tipos de productos: (1) conocimiento generado, (2) productos curriculares y (3) desarrollo profesional de los participantes.

Esos productos de la investigación de diseño reconocen, a su vez, tres audiencias o áreas principales de impacto. El área primaria se refiere así a la comunidad de investigación o área disciplinaria en la que se incorporará el conocimiento generado (Psicología Educativa, Didáctica, estudios sobre lectura y alfabetización, Enseñanza de las ciencias, Enseñanza de las Matemáticas, estudios sobre el diseño curricular...).

El área secundaria de impacto de la investigación refiere a una audiencia más amplia, aquélla que se constituye con quienes están de un modo u otro interesados en los resultados de los procesos educativos. La atención a esta área secundaria de impacto lleva a la consideración de variables sistémicas, tales como la adaptabilidad de los diseños y la posibilidad de mantener los efectos que ellos producen cuando se los incorpora en ambientes educativos con profesores que tienen formación y modos de acción diferentes a los del investigador o equipo de investigación que llevó a cabo la implementación del diseño. Con relación a este aspecto, los investigadores de diseños están haciendo un llamado interesante sobre la necesidad de buscar un balance diferente entre aspectos ligados a la investigación y aspectos propios del desarrollo de innovaciones. El argumento tiende a señalar las cruciales diferencias que existen entre lo que pueden lograr los profesores que forman parte de un equipo de investigación quienes por ello mismo reciben apoyo espe-

ciales (conocimiento, colaboración, fondos especiales) y lo que se puede conseguir en las clases comunes, sin esos recursos o apoyos especiales (Rinaudo y Donolo, 2009).

Por último, el área terciaria de influencia, toma como blanco el desarrollo profesional de los participantes: tesis e investigadores jóvenes, estudiantes avanzados y profesores que forman parte del equipo de investigación, así como los estudiantes que participan de una ecología de aprendizaje especialmente diseñada para favorecer sus avances personales en un área del conocimiento pueden beneficiarse si estos equipos funcionan bien, si van cumpliendo sus metas, si se madura y avanza en torno de objetivos comunes (los investigadores viejos también aprendemos pero ya no constituimos un tema de estudio de interés!).

En fin, que es momento de empezar a integrar, como parte de los proyectos de trabajo, la consideración de variables especialmente ligadas a la adopción y adaptación de los productos del diseño para su uso en escuelas comunes, con profesores comunes, en diferentes situaciones de práctica pedagógica. En este sentido, se extiende la fase de difusión típica de la investigación educativa, donde la elaboración del informe de investigación y su publicación se consideran etapas finales y de cierre del estudio.

Consideradas en conjunto, estas consideraciones abonan la idea de que un factor clave para lograr cambios duraderos en educación, es que las innovaciones deben ser comprendidas y valoradas por todos los participantes y destinatarios de las mismas. Y esto nos lleva al siguiente, y último, punto que consideraremos como parte de esta ponencia, las ideas acerca de lo que cuenta como buena investigación en educación.

Sobre la buena investigación en educación

Hay sólo dos ideas sobre las que me voy a detener aquí: una es que la buena investigación en educación no es sólo cuestión de buenos métodos o buenos procedimientos de estudio; otra, que la elaboración de los criterios para definir la buena investigación en educación requiere del aporte de muchas mentes, no sólo la de los especialistas en uno u otro campo de la educación.

Pensando sobre este tema, Hosterler (2005) dice que la cuestión sobre qué cosas cuentan como buena investigación en educación ha recibido mucha atención, pero que esta atención se ha dirigido mayormente a la consideración de los aspectos técnicos de los estudios. Pienso que es así, que nos hemos centrado en aspectos tales como explicitación clara de los objetivos, coherencia entre preguntas, objetivos, procedimientos de recolección y análisis de los datos, fundamentación de las conclusiones... No estoy diciendo que esto esté mal o que sea innecesario; por el contrario, todos los avances que se puedan hacer en este sentido redundarán sin duda en una mejor investigación en educación, son necesarios, debemos hacerlos, debemos seguir ocupándonos de ello si queremos hacer buena investigación en educación. Lo que quiero decir es que si vamos a asumir la responsabilidad de dar respuesta a las demandas de las diferentes audiencias de las que hablábamos antes, esos criterios no son suficientes.

En la investigación en educación, la reducción a los problemas metodológicos es desafortunada porque los problemas educativos encierran problemas de valor: las decisiones acerca de las metas educativas tienen que ver con aquello que los individuos y la sociedad esperan para su futuro. La calidad técnica de un estudio no es suficiente para mejorar las escuelas. Los hallazgos deben ser difundidos entre los especialistas, comprendidos de alguna manera por los padres y la sociedad en general, aceptados por los docentes y apoyados por políticos y legisladores. Los esfuerzos de investigación pueden contribuir

de manera singular para mejorar la educación, pero sus aportes deben integrarse con los de otras disciplinas y campos de acción.

Hacia una “...construcción de nuevos posibles”

Al comenzar este escrito hice alguna mención al libro compilado por Rotunno y Díaz de Guijarro (2003) “La Construcción de lo posible...” en el que varios protagonistas o testigos del florecimiento que tuvo la UBA entre 1955 y 1966, hacen un balance de esa etapa. Entre otras cosas, recordemos: autarquía universitaria, escuela de temporada, consejo interuniversitario, EUDEBA, departamentalización de las facultades, Escuela de Graduados, Instituto de Medicina y unidades hospitalarias... Me parece que puede reconfortarnos mucho, en estos momentos tan incomprensibles que vive el país, reflexionar sobre algunas expresiones de Rolando García, que también retoma Cerejido en el prólogo a este mismo libro. Dice García que

“Todo proceso profundo de transformación, cualquiera sea el dominio en el cual se actúe, comienza con la apertura de nuevas vías de acción. En Epistemología constructivista llamamos a esto la construcción de nuevos posibles” (Cerejido, 2003, 17). Y añade García: “Porque el laberinto de intereses que se oponen a una sociedad más justa, más transparente, más solidaria, nunca será del todo impenetrable a la voluntad de construirla” (García, 2003: 43).

Así entonces, finalizo esta comunicación con la esperanza de que podamos pensar y construir, desde nuestros puestos cotidianos de trabajo, esos nuevos posibles para la educación en Argentina.

Referencias bibliográficas

Amieva, R. (2007). Metáforas en la enseñanza de la tecnología. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 2 (4): Universidad Nacional de Río Cuarto.

Asaad, C. y Thuer, S. (2008). ¿A qué nos desafía la educación a distancia en la universidad? Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 3 (2): Universidad Nacional de Río Cuarto.

Burke, J. y Ornstein, R. (2001) Del hacha al chip. Cómo la tecnología cambia nuestras mentes. Buenos Aires: Planeta.

Cerejido, M. (2003). Prólogo. En C. Rotunno y E. Díaz Guijarro (comps.). La construcción de lo posible. La universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966 (pp. 9-30). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cole, M. (1999). Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Morata.

Datri, E. E. (2006). Una interpelación desde el enfoque “CTS” a la privatización del conocimiento. Política, ideología y tecnociencia. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 1 (7): Universidad Nacional de Río Cuarto.

García, R. (2003). La construcción de lo posible. En C. Rotunno y E. Díaz Guijarro, (comps.). La construcción de lo posible. La universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966 (pp. 43-70). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Hostetler, K. (2005). What is “good “education research. *Educational Researcher*, 34 (6), pp. 16-21.

National Research Council (2002). Scientific Research in education. Committee on Scientific Principles for Educationa Research. Shavelson, R. J. y Towne L., Editors. Center for Education. Division of Behavioural and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

Pearson, P. y Raphael, T. (1990). Reading comprehension as a dimension of thinking. En B. F. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimension of thinking and cognitive instruction* (pp. 209-239). Hillsdale: Erlbaum.

Reigeluth, C. y Frick, T. (1999). Investigación formativa: una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 181–200). Madrid: Santillana.

Rinaudo, M. (1999). Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción (292 páginas). Río Cuarto. EFUNAR. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Rinaudo, M. (2007). *Días de Clase. Entre textos y tareas.* Documento para uso interno de los alumnos de las cátedras de Didáctica I y II (Facultad de Ciencias Humanas. UNRC).

Rinaudo, M. (2009). Investigación educativa: principios, acciones, quimeras. En Daniel Prieto Castillo (Ed.) *Innovación pedagógica en la universidad. Diez años de docencia universitaria* (pp. 167-185). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Rinaudo, M. y Donolo, D. (2009). (En prensa). Estudios de diseño. Una alternativa promisoriosa en la investigación educativa. *RED Revista de Educación a distancia.*

Rotunno, C. y Díaz de Guijarro, E. (2003). Epílogo. En C. Rotunno y E. Díaz Guijarro, (comps.) *La construcción de lo posible. La universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966* (pp. 251-252). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

() **María Cristina Rinaudo** es docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC) y se desempeña en cátedras de Didáctica y de Psicología Educacional. Sus intereses de investigación se ubican, desde hace tiempo, en el área de los aprendizajes académicos.*

Esta Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria se edita mensualmente con la colaboración, en producción, del Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica de nuestra Universidad.

**Colección de Cuadernillos de actualización
para pensar la Enseñanza Universitaria.**



**Universidad Nacional de Río Cuarto
Secretaría Académica**