

pesar de esto, hay maestros que están interesados en este proceso de formación. Esto viene a hablar de la gran bondad que tienen los maestros y de la necesidad que tienen de una formación.

Para concluir, la parte de la investigación educativa en este proceso, se puede sintetizar como sigue: los maestros al finalizar tienen que elaborar un proyecto de investigación que se va gestando a lo largo de todo este proceso y que al final, si bien se le llama tesina -porque es una especialización-, en realidad es un proyecto de investigación que les lleva mucho tiempo porque tienen que estar en una estancia, en un laboratorio para tener conocimientos actualizados de la disciplina y por otro lado, deben tener la parte psicopedagógica que es cómo enseñar esto novedoso que están aprendiendo.

**Programa de Formación de Profesores de Bachillerato
en la Universidad Autónoma de Sinaloa**

Maestra Silvia Valdez Sánchez *

La síntesis que presentaré corresponde al Proyecto Cuatro del Programa de Formación de Profesores del Bachillerato de la UAS, no me detendré mucho en su descripción porque es un caso muy específico, más bien me interesa dar a conocer algunas experiencias particulares que hemos tenido en este proyecto.

La Universidad Autónoma de Sinaloa a través de su Dirección General de Escuelas Preparatorias coordina el quehacer académico educativo del Bachillerato Autónomo de la entidad, esta dependencia realiza diversas actividades de coordinación, apoyo, asesoría e investigación del Bachillerato, una de ellas, la que comentaré, es la formación de profesores en aspectos pedagógicos-didácticos. Antes de pasar a su descripción y señalar algunas aportaciones, haré algunas precisiones.

En primer término, coincido con Angel Díaz Barriga, en que el término formación, hace referencia a un proceso mucho más amplio, que el de capacitación en cuestiones instrumentales de la didáctica. La formación implica que los egresados de un programa estén en condiciones de "tomar una posición político-teórica al interior del campo, por otra parte, producir conocimientos en el campo, constituirse a sí mismo como un intelectual".

También en la conceptualización del término formativo tan llevado y traído en los currícula de la carreras, nosotros hemos incorporado algunas ideas de Elsie Rockwell en este proyecto. Rockwell maneja "el contenido formativo como la experiencia escolar", menciona que en la experiencia escolar subyacen dice, las formas de transmitir el conocimiento, ahí

* Académica de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

es donde se ve el contenido formativo, a través de las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

Lograr que los participantes en el proceso de formación tomen conciencia de la importancia que implica la reflexión en los procesos educativos en el aula y más allá de ésta, es uno de los objetivos del proyecto. Por otro lado, reconocemos que un programa de formación de profesores por sí mismo, no va a transformar la situación crítica en que se encuentra la educación formal, pero que sí puede contribuir en el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos. Y si, como señala Ronald Doll, "No hay que insistir sobre el hecho de que los maestros en ejercicio son los que determinan en gran parte el curriculum; por grandiosos que sean los planes de estudios cuando la puerta del aula se cierra, la penetración psicológica del maestro y su habilidad determinan en gran medida la calidad de las experiencias del alumno".

Es por lo anterior que la formación y actualización de profesores cobra un papel preponderante en los programas institucionales. En la dirección general de escuelas preparatorias de la UAS se cuenta con un programa de formación de profesores que engloba una diversidad de actividades, las cuales han sido agrupadas en seis proyectos que tienen su origen en el conocimiento colectivo por parte de alumnos, profesores, personal directivo y administrativo de la crítica situación que priva en el sistema escolarizado, abordando de manera particular la reflexión sobre el bachillerato de la UAS.

Quisiera aquí precisar que la Universidad Autónoma de Sinaloa, creo que la mayoría lo sabe, ha vivido todo un proceso de crítica al interior y al exterior de la misma, entonces hay ciertas condiciones ahí que han permitido que los docentes asuman ciertas posturas.

Esta situación de reconocimiento de la problemática ha sido expresada en diversos espacios de reflexión, en foros, seminarios, cursos, semanas académicas y de manera destacada, en el Primer Taller de Análisis de la Problemática Académica de la UAS, el cual fue coordinado por la dirección de prepas apoyándonos en el método de investigación-acción.

Aquí se destacaron distintos problemas de carácter administrativo, docente, de cuestiones infraestructurales, económico, de financiamiento, etc. Aquí voy a mencionar sólo

los problemas que considero más relevantes y que competen al ejercicio de la docencia para describir, a partir de ahí, lo que es el Proyecto.

Como problemas fundamentales que asumen los mismos maestros y así lo han venido asumiendo en los cursos, son: en el ejercicio de la docencia, las actividades privilegiadas son el dictado de apuntes y la exposición verbal por parte del profesor. Este es el protagonista principal en el desarrollo de la clase o lección, ya que es el sujeto legitimado, institucionalizado socialmente para transmitir los saberes que los programas escolares le marca.

Al alumno se le confiere un rol pasivo y dependiente del maestro, del alumno se espera un proceso de acumulación o almacenamiento de información generalmente abstracta, sin relación alguna con su experiencia y realidad inmediata y alejada de sus intereses, lo que provoca que el alumno, más que desarrollar procesos mentales de análisis y síntesis, memorice los conocimientos a través de la mecanización, favoreciendo así la memoria a corto plazo. Tales procedimientos metodológicos distan mucho de contribuir al logro del perfil del egresado que de entre otras características, se espera que el egresado sepa comunicar sus conocimientos, ideas, juicios y valores en forma oral o escrita con claridad y corrección, así como interpretar los mensajes recibidos en ambas formas. Aprender a estudiar por sí mismo, y en forma grupal, poniendo en práctica métodos y técnicas eficientes que le permitan un progreso intelectual.

Estas dos características, muy amplias, fueron sacadas textualmente de nuestro diseño curricular. Considero que si los docentes no cuentan con estas habilidades difícilmente podrán promoverlas en sus grupos de aprendizaje. El sistema educativo mexicano en general no promueve en los alumnos habilidades intelectuales, es decir el gusto por aprender, por leer, investigar, interpretar, analizar, valorar, etc. Los docentes de preparatoria, somos "hijos" de este sistema educativo y al ejercer la docencia ahora como "papás", reproducimos los mecanismos aprendidos durante nuestra escolarización. Aquí en la UAS, los docentes manejan, en teoría, un discurso crítico que se apaga y niega cuando entran al aula, no porque conscientemente así lo hayan decidido sino porque desconocen formas alternativas de acción pedagógica.

La situación descrita, así como el hecho de que la gran mayoría de los maestros no cuentan con una formación para el

ejercicio de la docencia, y la demanda de cursos por parte de éstos, nos llevó a elaborar el Proyecto No. 4, este proyecto de formación lo consideramos como una formación básica elemental, de ninguna manera lo consideramos como una especialización o algo más allá sino una formación muy básica para el docente.

Con este proyecto se pretende dar respuesta a necesidades más apremiantes de los profesores en ejercicio, en relación a la conducción y el análisis de la práctica docente, a fin de contribuir a mejorar la calidad educativa, a abrir espacios de reflexión crítica y autocrítica y de investigación educativa. Este proyecto también tiene el propósito de acercar más a los participantes, a la problemática concreta de su quehacer, a través del ir y venir de la práctica a la teoría y de esta a la práctica.

El diseño del Proyecto se caracteriza como una primera actividad de formación pedagógica-didáctica promovida por la dirección de prepas, con una amplia gama de actividades orientadas hacia la concreción de los lineamientos teóricos y metodológicos, señalados para este nivel educativo en los fundamentos del currículum formal, y en el anteproyecto de instrumentación didáctica de los programas del plan de estudios del bachillerato de la UAS, ya que en estos documentos se describe el lineamiento y propuestas de acción para el establecimiento de un proceso que modifique las pautas de conducta de los involucrados, en el proceso enseñanza-aprendizaje congruentes y coherentes con la filosofía institucional.

Somos conscientes de que son los maestros en ejercicio quienes dan vida a los planteamientos curriculares, los que los determinan realmente y de que, por más alternativo que sea el diseño curricular, éste deja de serlo si de manera previa y subsecuente a los cambios no se instrumentan programas de formación, en un intento por crear las condiciones de participación con base en sustentaciones teóricas que conduzcan a una reconsideración consciente de su práctica educativa cotidiana. Hacia este cometido apunta este proyecto, el que contribuirá de manera prioritaria a la formación crítica de los docentes participantes, en el entendido de que ésta tiene que ver sobre todo con la forma en que el sujeto se aproxima al objeto de conocimiento es decir con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es premisa fundamental del mejoramiento de la calidad de la educación el cambio en las percepciones, actitudes, valores y

habilidades de los docentes para que estén en condiciones de promover estos mismos cambios en los alumnos.

Como objetivos de este proyecto tenemos, a). Buscar y encontrar respuestas a las necesidades inmediatas sentidas y manifestadas por los alumnos y profesores en lo referente a aspectos didácticos de la docencia, mediante la apropiación de los fundamentos teóricos-metodológicos que explican la dinámica de los grupos, para estar en condiciones de interpretar la conducta individual y grupal así como los fenómenos implícitos y explícitos generados durante el proceso enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de encauzar las fuerzas generadas por los integrantes de los grupos de manera consciente y creativa, b). Promover en los docentes la reflexión teórica, analítica y crítica de su práctica académica-educativa, c). Participar con sentido crítico-constructivo en las tareas de evaluación tanto de su propio aprendizaje durante su proceso de formación, como en el proceso seguido en el aprendizaje grupal a través de la discusión y análisis que permite intercambiar experiencias y confrontar puntos de vista para movilizar y enriquecer sus esquemas referenciales, d). Desarrollar experiencias piloto a nivel escuela y, e). Consolidar equipos de trabajo y abrir espacios para intercambio de experiencias entre los docentes preparatorianos.

Para el logro de estos objetivos hemos propuesto cinco, eventos académicos de 40 horas cada uno, 40 horas clase y 40 de estudio extra clase.

El primero de ellos es el curso "Taller de la Docencia de Bachillerato de la UAS", en el se aborda las relaciones entre educación escolarizada y la educación informal; se abordan aspectos de la problemática de las instituciones de educación superior dado que el bachillerato está inmerso en una institución de educación superior como es la UAS. Aquí también vemos la problemática del bachillerato a nivel nacional y de manera particular se ve el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, su currículum, sus objetivos, etc. Abordamos aspectos de corte teórico-metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje. Este curso de alguna manera marca el encuadre para los demás cursos.

Otro de los eventos académicos es el curso "Laboratorio de Introducción a la Dinámica de Grupos", aquí más que técnica revisamos los fundamentos de la dinámica de grupos y hacemos ejercicios grupales y técnicas para que los docentes

apliquen las conceptualizaciones de la dinámica de grupos al análisis de procesos grupales.

En el curso "Adolescencia y Aprendizaje" revisamos la problemática del adolescente desde el punto de vista bio-psico-social pero además abordamos los procesos de desarrollo cognitivo, siguiendo aquí la teoría psico-genética para que el docente tenga elementos de comprensión de los procesos cognitivos de los estudiantes: A veces no nos explicamos por qué algunos conceptos no los entiende el alumno, y este taller nos da algunos elementos para explicarnos esto y a la vez para promover algunas experiencias concretas de aprendizaje que le permitan al alumno escalar de una etapa inferior del pensamiento a otra superior.

Otros de los eventos académicos es el de "Análisis, Elaboración y Uso de Medios de Comunicación Educativa", dado que la práctica docente está muy relacionada al respecto.

Un último evento es el "Curso-Taller de Evaluación de Aprendizajes". Aquí fundamentalmente se trata de abordar la evaluación de los aprendizajes de las áreas del conocimiento para que el docente tenga la oportunidad de confrontar las habilidades que en las diversas áreas pretendemos que el alumno alcance y cómo podemos evaluar ese logro, esas habilidades desde el punto de vista específico de su campo de trabajo.

La metodología que hemos empleado en el desarrollo de estos eventos es muy similar en cada uno de ellos, en todos se trata de que el docente juegue el papel principal durante su proceso de formación. Aquí nos apoyamos fundamentalmente en el método de investigación-acción, todos los cursos llevan algo de ésta. De la teoría de los grupos operativos de la enseñanza retomamos algunos elementos, y de la didáctica crítica la teoría del aprendizaje grupal. Se intenta promover en los docentes a través de todos estos elementos una actitud empática, participativa, creativa, reflexiva, crítica, de cooperación, de búsqueda individual y colectiva.

Todos estos elementos están presentes en el desarrollo de cada uno de los eventos académicos. El método investigación-acción cuyo objetivo principal es la concientización de un grupo para la acción, con la finalidad de coadyuvar a la transformación de la realidad, nos brinda los elementos para la transformación de la práctica educativa, en vinculación estrecha con la tesis central de nuestra filosofía, con la cual nos identificamos la comunidad universitaria que es

"Educar para liberar, no para oprimir". Aunque pudiera estar muy desgastada esta filosofía, creo que siempre es una aspiración que no podemos negar. Aspirar a educar para la libertad, es algo que siempre es vigente. Porque nunca vamos a alcanzar la libertad plena.

Para lograr ésto se procura promover en los participantes el desarrollo pleno de sus potencialidades, para que sean ellos de manera prioritaria, los responsables de su propio proceso de aprendizaje, o lo que es lo mismo, **aprender a ser** aprender a aprender, y crecer en y con el grupo, utilizando al máximo las potencialidades individuales y las del grupo mismo.

Antes de generalizar un curso, primero lo probamos con algún grupo que se preste para ello, -un grupo escolar de maestros-, se da el curso, ellos hacen aportaciones, críticas, nos dicen "esto quítenlo", "le falta esto", dan opiniones y se reestructura, esto lo probamos dos o tres veces y ya después se generaliza el curso. Porque el proyecto va dirigido a todas las preparatorias de la universidad en todo el estado.

Aquí es pertinente señalar que en el curso, han participado maestros, personal directivo de las preparatorias, ha participado personal de deportes, de laboratorio e inclusive en dos cursos tuvimos participación de una estudiante de preparatoria. Aquí nos hemos encontrado con un problema, porque los docentes al inicio llevan otras expectativas del proyecto, los participantes van con la idea de encontrar respuestas técnicas, inmediatas a sus problemas de docencia, mas que a reflexionar y teorizar sobre estos aspectos.

En este sentido, se presentan deserciones, gente que no se identifica con ir a cursos para pensarse a si mismo y pensar la docencia, que buscan técnicas o algo más inmediato, creemos que no hay recetas para eso hay que buscar y abrir camino para que la gente después por su cuenta propia, por su iniciativa propia, continúe este camino.

Aquí cabe señalar que no todos los grupos logran los mismos aprendizajes, algunos definitivamente llegan a cubrir expectativas más allá de las planteadas y otros de plano se quedan muy por debajo de las expectativas. Pero siempre en todo caso está presente la metodología y los objetivos presentes. Aquí no vamos a sustituir la tarea del participante porque no asumió los roles. Al inicio empezamos con el encuadre, con las responsabilidades de ambas partes, coordinador y participantes y sobre esas se va trabajando.

Algunas limitantes que hemos tenido es el reducido grupo de formadores, actualmente tenemos siete, siete maestros con estudios de postgrado, que están trabajando en el proyecto, y algo muy importante es que estos maestros, egresados de una Maestría, con otra metodología distinta a la que les he comentado, antes de reproducir un curso, ellos lo toman junto con los maestros y después lo reproducen. Es decir que aquí hay una apertura por parte del equipo, consideramos que nunca lo vamos a saber todo, siempre hay algo nuevo que aprender y eso de alguna manera nos habla de una disposición de cambio.

Dentro de los criterios de acreditación hemos exigido o más bien que hemos negociado con los docentes, está la asistencia, que debe ser mínimo un 80 por ciento; del control de lecturas hemos visto que hay poco hábito de lectura, entonces nos hemos visto en la necesidad en algunas ocasiones, de llevar riguroso control de lectura. Otro criterio es la participación responsable en los pequeños grupos de trabajo y en las plenarios que consiste en centrar las participaciones en base a lo que se está trabajando.

Habría mucho más que decir, pero antes de terminar, lo que si quisiera recalcar es que esto no se impone desde la dirección de prepas, sino que el proyecto se hace, se socializa se, envía a todas las preparatorias para que lo conozcan, lo discutan, y cada preparatoria organiza sus propios grupos de aprendizaje, nos lo solicita, ellos dan fechas y sólo damos la orientación de que los cursos no deben de lesionar el calendario escolar. Los maestros han trabajado semanas de pascua, viernes y sábados, a veces hemos trabajado domingos, vacaciones, etc. Así lo hemos venido trabajando, nosotros sólo aseguramos la calidad del curso en base a la negociación que hacemos al inicio en el encuadre.

Para terminar, la duración de los cursos está programada para 40 horas clase, sabemos que no todos los grupos tienen la misma capacidad de aprendizaje. Entonces ha habido cursos que se han ido hasta 80 horas clase, pero su valor curricular es de 40 horas clase porque la estructura institucional es el valor que le da. Sin embargo es flexible y se le va adaptando a las condiciones que el mismo grupo presenta. Pero esto es a iniciativa de los mismos maestros, es decir que no es el tiempo sino los objetivos del curso trazados, los que nos llevan, nos han llevado a un tiempo extra del programado inicialmente, los mismos maestros han dispuesto prolongar el tiempo para cubrir cabalmente el programa del curso.

La Formación en Investigación Educativa de los Docentes Universitarios

Maestra Margarita Thesz Poschner *

" Comienzas por estar descontento. Has trabajado tantas veces tu mazo de cartas, que todas las manos te resultan familiares. Has reemplazado a las clases por demostraciones; a las demostraciones, por discusiones; a las discusiones, por sesiones de laboratorio; a las sesiones de laboratorio por demostraciones y a las demostraciones, por clases. Has agregado y quitado, has combinado grabaciones con televisión en circuito cerrado, has cambiado el texto cada año o has sustituido por otra cosa. Incluso has aprobado las máquinas de enseñar. Has trabajado con todo tipo y frecuencias de exámenes. Lo has intentado todo, pero nada parece ser una mejoría, -al menos una mejoría duradera- y estás listo para tirar la esponja. Comienzas a soñar con ser decano adjunto, o a desear que tu única tarea fuese hacer investigación.

Reconoces tu fracaso, ya que lo ves todos los días en el comportamiento de tus alumnos. Lo percibes en el comentario oído al pasar, en la mirada que te evita, en la excusa pobre, en el insulto apenas disfrazado y en la obvia alegría con que se recibe el final de cada clase. Pero más claramente que en todo lo demás, el fracaso lo percibes en la distribución que tienen las notas de fin de curso. Año tras año es la misma: 10% de los alumnos (o quizá menos) terminan con el resultado que hubieses querido para todos, mientras que igual proporción fracasa completamente. Puede que ahora tus alumnos sean elegidos más cuidadosamente, que tengan una mejor base y que estén más ansiosos de aprender que nunca antes, pero sus notas finales siguen

* Investigadora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM. Miembro de la Asociación de Investigadores de la Educación (AMIE).

distribuyéndose como siempre, a pesar de todos los años que has estado enseñando.

Ya no atribuyes tu fracaso a otros. Dejas de quejarte del "sistema" que te bloquea, de la "administración" que te limita y acalambra tu estilo. Dejas de insinuar a tus alumnos que podrías mejorar las cosas si "ellos" te dejaran hacerlo. Ya no te disculpas con el exceso de trabajo, la falta de ayuda, la actitud del jefe de departamento, las imposibles metas de la educación masiva, la alta prioridad que se atribuye a la investigación o la poca estima en que se tiene a la enseñanza.

Si esta es la situación en que estás entonces estás listo para comenzar a innovar."

F.S. Keller J.G. Sherman y C, Martuscelli.
The Keller Plan Handbook, W.A. Benjamín Inc.
1974. Prólogo.

A través de este relato de un maestro que podemos ubicar en cualquier país del mundo, enseñando cualquier asignatura, podemos ver que todo proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea el ir y venir del conocimiento, el aprehender el conocimiento de parte de los alumnos es realmente una problemática con la que diariamente nos topamos en nuestra calidad de enseñantes.

Observamos en esa práctica cotidiana una gran cantidad y una gama amplísima de problemas dentro de nuestra aula y fuera de ella también, pero sucede que en la mayoría de las veces hacemos poco o nada para comprenderla mejor o para cambiarla con nuestros actos. Pero se puede también dar la situación de que uno quiera conocer su propia realidad para fines de perfeccionar la práctica de la enseñanza que está ejerciendo. Es ahí donde se nos plantea el problema de cómo llegar a aplicar cambios o medidas para un mejoramiento de la enseñanza no únicamente a través de nuestra inventiva, sino que a través de una actividad de búsqueda sistemática, por medio del método científico, a través de la investigación.

Realmente no se ha llegado todavía a demostrar que exista una relación directa del efecto de realizar investigación educativa y una mejora en la práctica docente cotidiana del que la investiga, pero podemos en este sentido plantear aquí seis criterios de evaluación de la eficacia o de la utilidad

de la investigación que nos presenta Gimeno Sacristán (1) y relacionarlos con la realidad educativa imperante en México:

- 1.- La investigación es el medio de enriquecer la discusión de la teoría pedagógica contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza.

Comentarios: El realizar investigación puede contribuir a que tanto el profesor como el estudiante, a través del diálogo y la discusión de los problemas planteados, puedan cambiar su cosmovisión, los conceptos y el lenguaje que manejan, mejorando el rigor del bagaje de conceptualizaciones que se introducen.

- 2.- La investigación es una ayuda en la fijación de objetivos para la enseñanza, porque permite concebir a que "futuros posibles" puedan aspirar los alumnos dentro de unos ciertos límites.

Comentarios: La investigación puede ayudar a conocer con qué métodos es más factible llegar a ciertos objetivos en la enseñanza y en la educación en general. La investigación puede llegar de esta manera a convertirse en un apoyo para el profesor en su práctica docente y así no convertirse la investigación en una actividad en la que se disocia la teoría de la práctica.

- 3.- Una aportación fundamental que realiza la investigación está en el conocimiento que nos proporciona sobre la realidad en la que tenemos que actuar. Es un medio indispensable para develar la realidad y tomar decisiones consecuentes.

Comentarios: Muy a menudo se desconocen las potencialidades que tiene la actividad de la investigación, ya que se le ve como una actividad científica sólo reservada a los llamados "expertos". El profesor tiene delante suyo al salón de clases y no aprovecha la ocasión para comenzar y desarrollar una investigación que plantee **junto** con ese grupo. ¿Por que? Muchas veces se puede deber a que ni se le ocurre, o no sabe por dónde empezar, los alumnos están desorientados y esperan directivas y órdenes del maestro, en vez del intercambio de reflexiones en que puede estar embebido. La realidad que tienen

delante suyo es posible conocerla más ahí de lo meramente observable, pero para eso es necesario el conocimiento y manejo teórico-epistemológico del conocimiento. Si queremos cambiar nuestra realidad no basta con quejarse, tenemos que conocerla para después cambiarla. Y para eso está la actividad de la investigación educativa en nuestra práctica docente.

- 4.- Una parte importante de la investigación va dirigida a mejorar el cómo actuar en las aulas para cambiar la metodología, el comportamiento del profesor, programas materiales, etc.

Comentarios: A pesar de que nuestra posición está totalmente reflejada en este párrafo, hay dentro del ambiente pedagógico y de la enseñanza -así como del de la llamada investigación científica- quienes dudan o directamente niegan que uno de los principales fines de la investigación sea realizar cambios que conduzcan a ciertas mejoras consideradas necesarias en la educación.

También se critica la posibilidad de efectuar "cambios" a partir de los resultados de investigaciones, en forma independiente de los intereses institucionales. Se puede dar el caso así que la institución pueda llegar a apoyar únicamente las investigaciones que estén de acuerdo con los cambios "deseables" por la institución. Vemos así que la investigación educativa puede relacionarse así muy estrechamente con la toma de decisiones en las políticas educativas en general y de las propias de cada institución particular.

No debemos olvidar que la investigación educativa debe basarse siempre en una teoría crítica y explícita para poder ser creativa e innovadora en nuestra práctica docente cotidiana. Si no lo es, puede convertirse en un arma eficiente para los fines que la institución o la sociedad consideren necesario.

- 5.- La investigación educativa mejorará la educación de forma indirecta en la medida que quien la practica pueda, a su vez, ser mejor profesor. El propio investigador y las instituciones en las que ejerce su actividad mejorarán su propia enseñanza.

Comentarios: Este planteamiento es el que resume la figura del "docente-investigador" tan discutido, vapuleado o directamente no aceptado en algunos de los ámbitos educativos. El maestro comienza a formarse lentamente en la investigación y se le va desarrollando una cierta "actitud" crítica, de búsqueda, de curiosidad y de duda que lo hace diariamente reflexionar y observar su propia práctica docente. Nuestra posición es que este cambio del profesor, si va acompañado de una actividad de investigación realizada en conjunto con sus alumnos, es más factible que ese profesor pueda lograr efectos de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de su grupo. que si la actitud y la actividad investigativa la realizara en forma solitaria.

Mencionamos al inicio de estos comentarios el hecho de que el maestro se está "formando" en la investigación durante su propia docencia. Este proceso de formación en la investigación debe irse realizando en forma paralela y conjunta con su formación como docente o profesor y no verse como dos actividades separadas.

- 6.-Un efecto de la investigación tanto es prestigio profesional de quien lo realiza como una mejora del investigador dentro de la comunidad de investigadores.

Comentarios: Este planteamiento se puede aludir a la comunidad llamada "científica", pero no así a los que realizan investigación educativa, ya que tanto dentro de la comunidad de investigadores como dentro de la sociedad la figura del "docente-investigador" no está ni reconocida ni aceptada todavía como una figura aportadora a la educación, ya que sus productos de investigación no han llegado a surtir efectos observables en las cúpulas directivas de los diferentes niveles educativos.

Podemos mencionar a este respecto que paulatinamente se puede ir presentando un conflicto entre las necesidades de los profesores o docentes que únicamente enseñan, los que únicamente investigan la problemática educativa, los que quieren enseñar basándose en su actividad investigativa y las necesidades de los administradores o planificadores de la educación, ya que son grupos distintos con

necesidades específicas y en general incomunicadas entre sí. En la medida que se comience a efectuar un acercamiento y una mayor comunicación, será más factible comprender las necesidades de cada uno y de ver los límites y las posibilidades de cada uno para los fines de mejores condiciones de trabajo.

Finalmente, quisiera presentar algunas observaciones respecto a una de las mayores problemáticas que se plantean en nuestro medio educativo actualmente y que es el enfrentamiento del personal docente con el aparato burocrático-administrativo, el que en casi la totalidad de los casos exige que el maestro realice investigación educativa.

Queremos aclarar que la transformación de un docente en investigador no se puede realizar ni por decreto ni con una varita mágica, sino que ese es un proceso paulatino y que no habiendo motivación, voluntad, curiosidad, interés, ni las condiciones materiales, no tiene sentido forzar a un maestro en formarse como un "docente-investigador". Preferimos que sea un maestro que conozca y enseñe en forma aceptable su disciplina, a que sea un llamado "docente-investigador" que ni enseñe bien ni sepa reconocer ni investigar las problemáticas que realmente se presentan en su realidad.

Justamente uno de los mayores problemas que existen dentro del campo de las ciencias sociales y de la educación es la formación en investigación, no únicamente de parte de los profesores o docentes, sino en general de parte de los estudiantes tanto de licenciatura como de los del posgrado. Respecto a esto, podemos mencionar que el terreno de la formación en investigación topa con variados problemas que en la mayor parte de los casos no son enfrentados adecuadamente. Estos problemas podemos enumerarlos -para desarrollarlos y discutirlos en otra ocasión- en los siguientes:

- 1) Enseñanza de la metodología de la investigación educativa a través de la práctica docente de los maestros;
- 2) Disociación de la enseñanza de la teoría y el método o métodos que llevaron a los conocimientos de esa teoría;
- 3) Ubicación de los cursos de formación dentro del currículum, en el caso de estudiantes de licenciatura y su relación con el resto de las asignaturas. Fundamentación del por qué y del para qué de la enseñanza de la metodología de la investigación;

- 4) La existencia de la metodología de la investigación en el posgrado. Enseñarla o desarrollarla en la práctica ¿cuándo y cómo?
- 5) Condiciones materiales de los maestros en cuanto a las posibilidades reales de formación en investigación (tiempo, horas liberadas de cargas docentes, grupos *ad hoc* con tutores o formadores, infraestructura biblio- y hemerográfica, recursos económicos y administrativos para viáticos en investigaciones de campo, para superación académica y presentación de resultados de investigaciones, etc.).

A modo de reflexión presentamos finalmente este pensamiento: "La importancia de la evolución de las preocupaciones y de los modos de comprensión no puede sobreestimarse en la educación, ya que ésta es por excelencia un terreno de experiencia y de inventiva".

NOTAS:

- (1).- Gimeno Sacristán, J. "Planificación de la Investigación Educativa y su impacto en la realidad", en **Cuadernos de Educación**, No. 129, Venezuela, 1985, pp 13-47
- (2).- King, Edmund " La investigación educativa comparada: un proceso evolutivo" en **Rev. Perspectivas**, Vol. 19, No. 3(71), UNESCO, París, 1989. p. 398.