

## Formación docente e integración interdisciplinaria: Aportes desde una experiencia de investigación y didáctica en el Profesorado Universitario

María Isabel Calneggia <sup>1</sup>

Marcela S. M. Lucchese <sup>2</sup>

Adriana Carlota Di Francesco <sup>3</sup>

Andrea Roxana Arnoletto <sup>4</sup>

Rubén Darío Benítez <sup>5</sup>

*El presente trabajo es parte de un proceso de investigación que tiene el propósito de describir analíticamente la experiencia de integración efectuada por las cátedras Investigación Educativa y Didáctica Especial del Profesorado Universitario perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (UCC). La finalidad de las cátedras es formar en educación a profesionales universitarios que se desempeñan en el nivel superior, y en el último ciclo de la educación secundaria en la Argentina.*

*Durante el proceso de elaboración del proyecto, la propuesta de ambas cátedras requirió de algunas decisiones orientadas a responder algunos interrogantes, tales como: ¿desde qué perspectivas generar la integración?, ¿cuáles son las posibilidades*

---

<sup>1</sup> Magíster en Investigación Educativa (Mención socioantropológica). Secretaria Académica de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente de la Universidad Católica de Córdoba. Alta Gracia, Córdoba, Argentina. E-mail: marisacalneggia@gmail.com.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Salud. Docente de la Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Católica de Córdoba. Integrante del Equipo Técnico Curricular de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. E-mail: mslucchese@gmail.com.

<sup>3</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Historia. Técnica en Recursos Humanos. Diplomada en Gestión Educativa. Directora de instituto de nivel medio. Docente de la Universidad Católica de Córdoba. Carlos Paz, Córdoba, Argentina. E-mail: difrancescoadriana@yahoo.com.ar.

<sup>4</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Historia. Docente de la Universidad Católica de Córdoba y Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. E-mail: andyarnoletto@yahoo.com.ar.

<sup>5</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor en Filosofía. Profesor de Inglés. Docente de instituto de nivel medio. Córdoba, Argentina. E-mail: darioben21@hotmail.com.

*de integrar?, ¿qué decisiones sobre la enseñanza y la evaluación supone asumir este proyecto? De esta manera, se avanza desde esquemas amplios respecto a la temática de investigación para orientar la delimitación en tiempo, espacio y contenido. En su concreción se abordan la investigación educativa, la didáctica y el campo disciplinar específico.*

### **Integración - Didáctica - Enseñanza Superior - Investigación acción**

*This article is part of a research process that is intended to describe the experience of analytically integration carried out by the chairs of Educational Research and Special Didactic of the career of University Teaching. The purpose of the chairs is to teach university education to professionals that are working at university or in the last stage of secondary school in Argentina.*

*During the process of elaboration of the research project, the proposal of both chairs required some decisions such as: What perspective was to be used for the integration? What are the possibilities for integrating? What decisions on teaching and assessment are to be made in this project? In this way, the research progresses from broad diagrams about the subject of research to guide the limitation of time, space and content. Through out the project educational research, teaching and specific disciplinary field are dealt with.*

### **Integration - Didactics - Higher Education - Action Research**

---

#### **Introducción**

El objeto de estudio, la integración intercátedras universitarias, se constituye a partir del análisis de las estrategias pedagógicas puestas en juego durante el proceso de cursado. Se desarrolla con el fin de contribuir al impulso de acciones concretas encaminadas a promover el ejercicio docente bajo un modelo amplio o reflexivo en la Universidad Católica de Córdoba (UCC), donde la función docente implique también la de investigación. El principal propósito de este estudio es ir construyendo

una estrategia para impulsar la investigación-acción en las aulas de clase en la universidad y en la escuela secundaria.

Actualmente se reconoce el poco desarrollo que ha alcanzado la investigación educativa en la perspectiva de investigación-acción, lo que se traduce en un obstáculo para que los diferentes subsistemas educativos, incluyendo la educación superior, logren mayor desarrollo y consecuentemente se lleve a una educación con calidad.

En cuanto a las innovaciones en el sentido de considerar lo creado como algo nuevo, referimos, primero, la experiencia del currículum integrado ya que esta supone una nueva forma de organizar la práctica pedagógica, habida cuenta de que redibuja los límites entre las disciplinas, que permanecen aislados para generar una nueva forma de trabajo. Cuando se alude a la integración curricular se focaliza en la posibilidad de establecer algunos marcos comunes de trabajo y, precisamente, no se trata de un espacio de continuidad sistemática y natural respecto a lo disciplinar. Requiere de decisiones orientadas a responder interrogantes tales como: ¿Qué se entiende por conocer? ¿Qué disciplinas y/o espacios curriculares son posibles para esta propuesta? ¿Por qué? ¿Qué condiciones son necesarias para efectuar este proceso? ¿Qué lugar tiene el sujeto que aprende? Preguntas que transforman la práctica pedagógica, ya que no es algo que viene establecido con el sistema educativo a partir del currículum. Supone un estudio sistemático y no improvisado de la situación.

Considerar como eje a la investigación-acción implica instalar maneras diferentes de efectuar la docencia universitaria, ya que requiere no solo de un trabajo reflexivo desde las cátedras Didáctica Especial e Investigación Educativa, sino que además involucra a los estudiantes-profesionales en una actividad reflexiva respecto a las prácticas docentes, lo que conduce a una revisión de las actividades de enseñar a la vez que motiva la construcción de alternativas en la enseñanza de objetos específicos en un contexto particular.

En su concreción se abordan cuatro tipos de focalizaciones relativas a objetos diferentes tales como: la investigación educativa, la integración en la educación superior, el campo de la didáctica y el campo disciplinar, como aporte realizado por los estudiantes del Profesorado Universitario, a la hora de definir sus proyectos de investigación-acción.

La metodología con que se desarrolla esta experiencia tiene como base la investigación con un enfoque de investigación-acción y, a la par, un proceso de sistematización de la experiencia de integración de cátedras. La base del trabajo es el consenso, la participación, la reflexión, la posibilidad de compartir experiencias y el trabajo en colectivos. Algunos de los principales elementos facilitadores que se encuentran están relacionados con los docentes, los estudiantes y la asesoría metodológica que se brinda durante el cursado y la elaboración del proyecto de indagación centrado en las prácticas docentes de los estudiantes participantes. Las estrategias que se logran construir para impulsar la investigación están basadas en acuerdos curriculares, selección de nudos de integración en los programas de las cátedras, clases compartidas, en la asesoría técnica y el seguimiento interdisciplinario efectuado a cada proyecto de investigación-acción. En este proceso de construcción de conocimiento, los sujetos -profesionales- operaron de diferente manera con la teoría en distintos momentos, ya sea en la clase, en el seguimiento del proyecto y la evaluación de las cátedras. En este sentido, resulta de importancia para este trabajo, el

peso de los esquemas incorporados durante la vida escolar, ya que orientan las acciones de las personas, las cuales perpetúan las formas de hacer y pensar y remover estas formas requiere de un proceso de revisión. La modalidad de trabajo que implica la elaboración del proyecto de investigación en términos de un proceso de producción cognitiva ponen en tensión -en algún sentido- la actividad intelectual y los aspectos emocionales de los sujetos ya que requiere de cambios en la posición del proceso de enseñanza, de ser profesional en un área de conocimiento, se transforman circunstancialmente en aprendices de otra área. No resulta menor esta situación para los docentes de cátedras, ya que supone trabajar con estudiantes que -en su mayoría- están en docencia, son especialistas y asumen alternativamente posiciones de estudiante-profesor. Esta situación refiere a la investigación-acción como un proceso atravesado por diferentes dimensiones (personales, institucionales, sociales y profesionales) que se ponen en juego en el momento de diagnosticar, reflexionar y planificar para transformar. Esto hace que se trabaje en diferentes planos, el de las propias ideas como elemento emergente de una preocupación, el de la teoría en términos de construir un problema y el de la acción en cuanto a las posibilidades de cambios en la situación educativa concreta. El tiempo y la dedicación que requiere esta tarea pone en evidencia la complejidad que suponen los procesos de investigación educativa y particularmente didáctica, cuestión que no era en principio asumida como tal, ya que frecuentemente se pensaba que la investigación en estas disci-

plinas se construía en base a impresiones y a lo subjetivo, relacionado más al parecer de los sujetos que a una estrategia metodológica rigurosa. Durante este trabajo, se realizan entrevistas sobre la experiencia efectuada y en forma paralela se registra la experiencia del diseño de proyecto de investigación, de este modo se evidencian las posibilidades y obstáculos en la construcción del proyecto de investigación-acción como eje de articulación entre investigación y didáctica.

Uno de los principales obstáculos es que los estudiantes carecen de conocimiento y habilidades específicas de investigación, particularmente en este enfoque, para desarrollar investigación-acción; y les implica un significativo esfuerzo migrar desde una concepción positivista, con modelización exhaustiva en la ciencias naturales, hacia el paradigma crítico, asumiendo las posibilidades epistemológico-teóricas y metodológicas de un enfoque más cualitativo y de investigación-acción (Calneggia, Lucchese, Di Francesco, Arnoletto, & Benítez, 2013).

### **1. Decisiones reflexivas en torno a la integración curricular**

En el marco de la experiencia pedagógica se hace necesario explicitar algunas cuestiones respecto a la perspectiva teórica que fundamenta las decisiones asumidas. La actividad desarrollada se sostiene en el marco de la formación docente, cuya intencionalidad en el Profesorado Universitario se orienta a la formación reflexiva de profesores, proceso a través del cual se produce la reelaboración de una cultu-

ra del trabajo docente y el dominio de competencias específicas docentes (Sanjurjo, 2002). Según dicha formación se prepara al estudiante-profesional para el desempeño de la docencia en los niveles educativos, y para actuar desde una posición crítica respecto a la estructura y el funcionamiento de la institución, y operar para su transformación (Sanjurjo, 2002). En función de lo mencionado, el relato de esta experiencia implica un abordaje curricular, didáctico e investigativo a fin de explicitar las decisiones asumidas.

Desde la perspectiva curricular se trabaja en la construcción de una experiencia que se justifica en un currículum integrado. Gaff (1989, citado en Quintana, 1998, quinto párrafo y ss.) propone tres argumentos que sostienen esta forma de organizar dicho currículo: el intelectual, el pedagógico y el social. El primero hace alusión a que las ideas de cualquier campo de estudio se enriquecen con las teorías, conceptos y conocimientos de otros campos. El segundo sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando el conocimiento se organiza en unidades relacionadas en lugar de disgregarse en unidades aisladas. El tercero afirma que el aprendizaje es más efectivo cuando el docente convierte su salón de clases en una comunidad de aprendizaje, en la cual todos aportan al desarrollo intelectual de sus compañeros.

Para definir las modalidades de integración del currículo se aborda la perspectiva planteada por Torres Santomé (1998, cap. 2), quien presenta en el texto *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado* un rastreo de modalidades de interdisciplinariedad desde la perspectiva de diferentes autores. El di-

seño de una propuesta integrada es un trabajo que se efectúa con la participación de un determinado número de disciplinas, destinadas a cubrir un período temporal. Con esto no se trata solo de enseñar un determinado contenido, sino además de motivar y desarrollar un conjunto de destrezas que facilitan nuevas relaciones entre estos y otros contenidos; con ello, se genera una manera diferente de establecer vínculos con el conocimiento.

En este contexto, resulta de utilidad el planteo de Bernstein (1988) respecto al currículo integrado, que supone que en una clasificación débil, los límites entre las cátedras son frágiles y una débil enmarcación posibilita el control de las acciones por parte de los estudiantes y profesores. De esta manera, se constata que, además de la forma de abordar el conocimiento en un currículo integrado, subyace una forma de comprender la realidad social, que pone en tensión la tradición formalista y abarcativa del conocimiento como eje central de la academia. Así, en el marco de la planificación de un currículum integrado, que tiene entre sus objetivos proponer alternativas a los modelos ingenieriles conductuales, Pring (1976, citado en Torres Santomé, 1998, p. 204) propone la siguiente clasificación: 1) integración correlacionando diversas disciplinas, 2) integración a través de temas, tópicos o ideas, 3) integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria e 4) integración desde los temas e investigaciones que decide el alumnado.

A partir del análisis de la clasificación mencionada, experiencia realizada entre ambas cátedras, se piensa en las primeras etapas como *integración a tra-*

*vés de temas, tópicos o ideas.* En este caso las disciplinas se organizan para facilitar la comprensión del tópico elegido. Desde ambas disciplinas lo que se considera como tópico -idea que sirve para orientar la propuesta de integración- se refiere a la de *profesores reflexivos*, a través de la apropiación de contenidos didácticos y de la implementación de la investigación-acción como estrategia de anclaje entre la relación teoría-práctica. En este sentido, se torna central la lógica de articular los contenidos de ambas cátedras, por medio de un eje metodológico propuesto por la cátedra Investigación Educativa a través de la investigación-acción y un eje conceptual desde la cátedra Didáctica Especial a través de los contenidos abordados en ella. Desde la perspectiva didáctica se asume que la propuesta metodológica de este trabajo conjunto se fundamenta en una mirada actual que define a la didáctica general como teorías acerca de las prácticas de la enseñanza (Litwin, 1996). Este enfoque se caracteriza por la comunicación didáctica, los aspectos reflexivos de la clase, el uso del pensamiento en la interacción docente-estudiante-conocimiento, la perspectiva moral, la comprensión como eje de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los procesos de negociación de significados, el reconocimiento de un sujeto mediador de los procesos de enseñanza y la "buena enseñanza".

## **2. Experiencia de integración y ejes de la construcción**

La construcción del problema de investigación requiere de la utilización de diferentes estrategias pedagógicas: la

presentación de la propuesta conjunta de ambas cátedras, el acompañamiento para focalizar la temática, las orientaciones en la construcción del problema de investigación, el seguimiento, la devolución y la evaluación de los avances del proyecto, brindados de manera conjunta por las docentes de ambas cátedras. En este sentido, en relación a la trayectoria investigativa se realizaron tres etapas y se elaboraron tres informes: 1º) la investigación: investigación-acción en el Profesorado Universitario, implementación de experiencias en la docencia universitaria y resultados, 2º) el estado del arte en América Latina a fin de indagar qué sucede con la investigación-acción en diversos ámbitos de investigación con el abordaje de fuentes, 3º) la experiencia de integración y el modelo de pareja pedagógica en Río Cuarto con seguimientos de los trabajos a distancia.

En el desarrollo de estas etapas se abordan focalizaciones relativas a objetos diferentes tales como: la investigación educativa, el campo de la didáctica y el campo disciplinar. Asimismo se avanza en procesos de reflexión sobre las acciones mencionadas, las cuales permiten una retroalimentación para docentes y estudiantes, que posibilita desarrollar las cátedras de una forma diferente, mejorar el proceso educativo y combinar la enseñanza con la investigación, con lo que esta última se convierte en una estrategia para el aprendizaje. Esta propuesta se sostuvo a partir del reconocimiento de problemáticas planteadas por los estudiantes-profesionales, en su trabajo como docentes. Al momento de implementar la propuesta de integración entre cá-

tedras, comenzaron a plantearse algunas cuestiones respecto a la viabilidad de la propuesta, en función de los tiempos programáticos que la institución formadora establece y de los condicionamientos tanto de los estudiantes como de los docentes para generar una verdadera articulación entre las cátedras. Esto llevó al propio equipo de investigación a:

- Revisar cuestiones referidas a la selección y secuencia de contenidos debido a que los trabajados durante el cursado constituyen la base para la elección del tema de investigación y su posterior concreción en un proyecto investigativo.
- Ajustar la coordinación de clases entre ambas cátedras para vincular los contenidos con la elaboración del proyecto de investigación, a fin de promover la sensibilización, el diagnóstico y la aplicación de la investigación en problemas didácticos de los estudiantes y de los docentes.
- Trabajar en una permanente adecuación de la propuesta en relación a las problemáticas a analizar, sobre ciertos ejes básicos que conforman los contenidos de ambas disciplinas.
- Evaluar de manera permanente la inclusión de contenidos sobre didáctica e investigación, a fin de ofrecer además de los contenidos propios de cada espacio, otros en función de las temáticas abordadas por los estudiantes-profesionales.

La experiencia de investigación se desarrolló en 3 etapas: Planificación, ejecución y evaluación. La etapa de *planificación* demandó la realización de un diagnóstico-reflexión sobre la labor do-

cente y el rol que las propias prácticas educativas y de investigación, así como la formación han tenido en esta área. Un segundo momento de esta etapa es la sensibilización sobre la necesidad de la investigación en la educación, la relación docencia-investigación en el rol del profesor y la importancia de la investigación en el aula de clase. La siguiente etapa refiere a la *construcción de un plan de trabajo* que lleva a la realización de *procesos de integración de las cátedras*, con el correlato de la integración por producir entre los estudiantes a la hora de elaborar proyectos de investigación orientados a diagnosticar problemas efectivos de sus prácticas educativas en la universidad. En esta misma etapa, se hace un análisis sobre las experiencias producidas *en el aula de clase*. Un último momento es la *evaluación* de todo el proceso que supone destacar los logros y dificultades encontradas. Es de interés sistematizar el proceso vivido por los docentes y los estudiantes en los proyectos grupales, a fin de contar con una estrategia que sirva de guía para la puesta en práctica por más docentes (replicabilidad). Para poder sistematizar la experiencia se recopila y ordena lo actuado. El análisis e interpretación se realiza en cada sesión de trabajo, se continúa en un segundo nivel entre las investigadoras al redactar los informes graduales, cuando se realizan los ordenamientos de la información, y al final en las sesiones de evaluación y reflexión.

Respecto de la primera y tercera etapa e informes, esta manera de diseñar la construcción del problema se caracteriza por las siguientes condiciones y restricciones:

En cuanto a los reajustes, se observa la necesidad de analizar los tiempos en que se desarrolla la propuesta, ya que esto implica discernir entre el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje. A la vez, la necesidad de revisar la relación tiempo-contenido, debido a la cantidad y complejidad de los textos en función de los tiempos, para el desarrollo y la apropiación por parte de los sujetos (Litwin, 2008).

También supone evaluar de manera permanente la inclusión de contenidos de didáctica e investigación, de manera que se puedan ofrecer, además de los contenidos propios de cada espacio, otros en función de las temáticas abordadas por los estudiantes-profesionales en la elaboración del objeto de investigación.

Supone, además, analizar desde ambos espacios curriculares las estrategias de enseñanza que permitan a los profesionales transferir lo aprendido en la construcción del objeto de investigación, ya que se evidencian dificultades para realizar el proceso de transformar un problema cotidiano de la enseñanza o de la evaluación en un objeto de indagación. En este sentido, se observan, a veces, inconsistencias que hacen pensar en construcciones forzadas o en collage más que en procesos de apropiación y posicionamiento respecto al conocimiento. Asimismo se reconoce, en referencia a esta situación, la utilización de conceptos sin advertir que pertenecen a diferentes posiciones teóricas, sosteniendo en algunas circunstancias que la elección de un concepto hace a un modelo, cuestiones que conducen a revisar y analizar las posiciones epistemológicas en la cons-

trucción del objeto de investigación. Así, se advierten resistencias en las reconstrucciones que desnaturalicen la problemática educativa, en términos de focalizar el objeto a investigar.

En esta experiencia de integración intercátedras se reconoce, como una forma de generar instancias reflexivas, la propuesta que Carr y Kemmis (1988) sostienen sobre el enfoque de investigación-acción, ya que *permite trabajar con las teorías implícitas de los docentes, de manera de convertirlos en investigadores activos que llegan a desarrollar sus propias teorías educacionales sobre el conocimiento personal*. En este sentido, el objetivo de la investigación-acción es *lograr una acción emancipadora, para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas* (Díaz Barriga, 2009).

La formulación de esta propuesta de investigación-acción produjo un *cambio en la forma de investigar* para quienes provenían de las disciplinas del área de salud y ciencias naturales, y *una forma diferente* a la imaginada para los estudiantes-profesionales provenientes de otras áreas, ya que esta experiencia se constituyó en la primera respecto a la investigación. Se trata de un *trabajo con otros* -no es una tarea individual y solitaria- que gira en torno a las propias preocupaciones. Esto requiere del análisis, durante todo el proceso de investigación-acción, de las propias ideas y acciones, de manera que se logre explicitar los supuestos que operan y se ponen en uso al momento de planificar, decidir y ejecutar las prácticas docentes, lo que desde ambas cátedras implica ajustar la coordinación de clases para vincular los contenidos con la elaboración del pro-



yecto de investigación, a fin de promover la sensibilización, el diagnóstico y la aplicación de la investigación en problemas didácticos de los estudiantes y de los docentes.

La segunda etapa propone construir un estado del arte sobre la investigación-acción en América Latina, entendido como aquel género de investigación cuyo objetivo fundamental es precisar, cartografiando, en qué punto de producción, circulación y resultados se encuentra la temática propuesta. Se fija posición a través de estos dos criterios en tanto condiciones de posibilidad, no comparables ni universalizables. Se intenta dar cuenta de las investigaciones acerca de la investigación-acción en América Latina que tuvieron lugar durante la década del 2000 al 2010 (Calneggia, Lucchese, Di Francesco, Tomier, Benítez, 2011). De las investigaciones recolectadas, se identifican diferentes empleos respecto a la investigación-acción:

- Como práctica investigadora y transformadora de la realidad educativa y formadora de docentes: 40%.
- Como estrategia de intervención universidad-escuela secundaria y primaria: 8%.
- Como estrategia de enseñanza: 10%.
- Como estrategia de articulación y retención entre secundario y universidad, universidad e institutos de formación docente: 5%.
- Como estrategia de investigación integrada sobre modelos de aprendizaje científico: 2%.
- Como estrategia de intervención comunitaria: 20%.

- Como reflexión teórica acerca de sus posibilidades en otras disciplinas (bibliotecología) y adultos: 5%.
- Como estrategia de indagación y modalidad colaborativa: 3%.
- Como estrategia de formación en investigación: 7%.

Asimismo, en los diferentes trabajos presentados se define a la investigación-acción como una indagación sistemática y autocrítica (Stenhouse, 1987), y una introspección colectiva que tiene como objetivo mejorar y comprender las prácticas sociales o educativas (Kemmis & Mc Taggart, 1988, p. 9). Se implementa a través de diferentes fases y configura un espiral de retroalimentación. Igualmente, se planteó como una metodología que resultó innovadora al generar una ruptura con las prácticas tradicionales habituales: aprender haciendo, con libertad de movimiento, incentivando la autonomía, las actitudes de cuidado y el intercambio de ideas, priorizando la confrontación de ideas en la construcción del conocimiento, superando la idea del docente como único poseedor de saber. Además, se presentan posiciones metodológicas e ideológicas que cuestionan los modelos naturalizados para hacer ciencia.

En las investigaciones consultadas, se sostiene que la teoría va emergiendo paralelamente al estudio de campo y que el investigador no trabaja con categorías a priori, deja que los datos aporten los significados, las categorías y las relaciones. Los instrumentos y procedimientos metodológicos utilizados son talleres, entrevistas colectivas, observación participante, registros

etnográficos y memorias descriptivas, diarios de campo, análisis de los textos escritos, historias de vida y foro grupal.

La lectura de las investigaciones halladas en el marco de este estado del arte nos permite afirmar que la investigación-acción ha implicado una contribución significativa a la creación de otra manera de hacer investigación. Hacer investigación involucra confiar en la capacidad del investigador, aceptar que el saber es situado en un campo y definido desde un sujeto y que la construcción del conocimiento es inacabada.

En las temáticas abordadas en los antecedentes se vinculó investigación-acción a enseñanza, aprendizaje y evaluación, investigación-acción referida a la formación y práctica docente, investigación-acción y articulación entre niveles del sistema educativo, investigación-acción en acciones en la comunidad, investigación-acción y la formación de valores, investigación-acción y la formación en investigación. En cuanto a la enseñanza, los trabajos se organizaron en aquellos referidos a la enseñanza de objetos de conocimiento y a la utilización de tecnología en la enseñanza. Con respecto al aprendizaje, las investigaciones se orientaron a estrategias de aprendizaje e inteligencias múltiples, coetaneidad y mediación, el aprendizaje como emprendimiento y sobre estrategias de pensamiento formal. Respecto de la evaluación se presentaron dos investigaciones, una referida a la evaluación en contextos virtuales y otra referida a la utilización de portafolios. Respecto de la formación docente, se reconocieron problematizaciones en la construcción del saber pedagógico ¿Cómo se construye en la prác-

tica el saber pedagógico? ¿Cómo la investigación-acción educativa construye saber pedagógico?

De la lectura de estos antecedentes se advierte, de manera constante, que la respuesta a las demandas o situaciones que se plantean como problemáticas implica la intervención de diferentes profesionales y de los participantes de la comunidad en su diagnóstico y solución. Se parte de la necesidad de los sujetos de la comunidad y en la mayoría de los trabajos se utiliza el taller como estrategia de capacitación. Dicha estrategia permitió reflexionar sobre la práctica y, al mismo tiempo, generó saberes nuevos, partiendo de las experiencias previas y de los problemas de los participantes. La intención de los diferentes trabajos se orienta a favorecer una posición de independencia en los participantes, propiciar condiciones de autogestión o cogestión comunitaria y contribuir a generar alternativas. Otro aspecto que se registra de manera recurrente en estas investigaciones refiere a la utilización del taller como una estrategia que permite avanzar en los conocimientos de los docentes y en su capacitación, y a la reivindicación de los talleres como herramienta de la investigación-acción tanto en la práctica y de la formación docente como en las acciones que se desarrollan en la comunidad. Los resultados de algunas de las investigaciones aportan a la elaboración de un marco conceptual de la cultura participativa-reflexiva-creativa y pueden ser de utilidad para otros proyectos y experiencias de desarrollo integral de entornos locales. Se advierte la heterogeneidad respecto a

contenidos, objetivos, destinatarios, lo que muestra la presencia de circuitos diferenciados en los procesos de investigación-acción dentro de los países y entre países, la coexistencia de instituciones de diferente nivel educativo (universidad, escuela de nivel medio y de nivel primario) o de instituciones del mismo nivel (universidad e institutos de nivel superior) y la presencia importante de instituciones de la comunidad.

Los antecedentes reseñados convergen en la siguiente afirmación: el "problema" de la investigación-acción en América Latina, de acuerdo con los trabajos analizados, es la variedad de contenido, no la ausencia de investigación y la posibilidad de institucionalización de la misma. Al mismo tiempo, conjeturamos que el "problema" de la investigación-acción es la dificultad para ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, y su continuidad en el tiempo.

Acordamos con el principio, suscrito en varias de las investigaciones, de la potencialidad contenida en la reflexión y sistematización acerca de la práctica: esta es una manera de investigar y un camino para la revalorización social del docente.

La impresión que deja este estado del arte es que si bien las investigaciones desvelan acontecimientos importantes de la investigación-acción la mayoría de los centros de formación y de las escuelas sigue en la vieja lógica del paradigma de la transmisión de conocimientos, en el que la investigación no es un elemento estructurante de la práctica de la formación docente ni de la práctica educativa en general. En efec-

to, grupos de profesionales congregados en algunas instituciones que se presentan como pioneras en la región están desarrollando experiencias de intervención institucional-curricular e investigaciones asociadas como mecanismos de reflexión-sistematización-acción.

### **3. Aproximaciones de cierre y apertura**

Los resultados obtenidos de los tres ejes de la investigación (el primero referido a investigación-acción en la implementación de experiencias en la docencia universitaria y sus resultados, el segundo sobre el estado del arte de la investigación-acción en América Latina, y el tercero sobre la experiencia de integración y modelo de pareja pedagógica en Río Cuarto), confirman que la investigación-acción propone elementos claves para transformar el quehacer universitario y alternativas necesarias para fomentar y desarrollar la investigación científica que contribuya al mejoramiento y transformación de la sociedad, que es uno de los objetivos de la universidad. Al mismo tiempo, demuestran que la experiencia de cátedras integradas y currículum integrado se constituye en estrategia pertinente para el acuerdo, los consensos, la innovación y la investigación intercátedra en consonancia con la misión institucional. No son demasiadas las experiencias de currículum integrado en la universidad, lo que constituye un núcleo a continuar, ya que se convierte en una instancia de formación en servicio para aquellos profesionales que ejercen la docencia, debido a que los trabajos efectuados por los estudiantes de am-

bas cátedras muestran la focalización y la detección de los problemas de investigación vinculados con trayectorias profesionales formativas y de gestión institucional.

Si bien se lograron interesantes proyectos de investigación-acción por parte de los profesionales, los cuales contribuyeron a una tarea reflexiva, sistemática y propositiva, es necesario continuar en el análisis de los cambios o modificaciones que se produjeron con la propuesta implementada. En este sentido, desde ambas cátedras se apuesta a promover el ejercicio docente bajo un modelo amplio o reflexivo en la UCC, donde la función docente implique también la de investigación, construyendo una estrategia para impulsar la investigación-acción en las aulas de clase de dicha universidad

Asimismo, concretar la investigación-acción implica ciertas condiciones para que los educadores, agrupados en sus espacios de trabajo y acompañados por profesionales, se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, sus logros y dificultades a sus estudiantes. Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

**Original recibido: 18-11-2014**

**Original aceptado: 12-02-2016**

## Referencias bibliográficas

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transacciones educativas*. Sevilla: Akal.

Calneggia, M. I., Lucchese, M., Di Francesco, A., Arnoletto, A. & Benitez, D. (2013). La integración intercátedras universitarias: un estudio en el profesorado universitario de la UCC. En M. Civarolo & S. Lizarriturri (Coords.), *I Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas"* (pp. 35-38). Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Calneggia, M. I., Lucchese, M., Di Francesco, A., Tornier, G. & Benitez, D. (2011). Los giros de la investigación-acción: una mirada Latinoamericana. En M. M. Pisano, A. M. Robledo & M. A. Paladini (Comps.), *El estado de la investigación educativa: perspectivas latinoamericanas* (págs. 235-259). Córdoba: EDUCC.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, M. Souto & S. Barco (Comps.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós.
- Quintana, H. (1998, julio). *Integración curricular y globalización*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Educación y Pensamiento. República Dominicana. Recuperado el 22 de abril de 2013, de [http://ofdp\\_rd.tripod.com/encuentro/ponencias/hquintana.html](http://ofdp_rd.tripod.com/encuentro/ponencias/hquintana.html).
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.