

**Nombre y Apellido:** Luciana Noelia Scarpecci

**Afiliación institucional:** Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue.

**Títulos de grado:** Profesora en Ciencias de la Educación

**Correo electrónico:** [lu\\_scarpecci@yahoo.com.ar](mailto:lu_scarpecci@yahoo.com.ar)

**Eje propuesto:** *Educación: ¿Cómo investigar y dar cuenta de procesos y prácticas educativas? Enfoques, espacios y estrategias.*

**Título:**

**La investigación educativa: un entrecruzamiento de práctica y teoría.**

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “*La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en estudiantes del Nivel Medio*” que se lleva a cabo desde el año 2010 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. El objetivo de dicho proyecto es describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica entendida como un instrumento de mediación privilegiado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El marco teórico y metodológico se sustenta en los enfoques socioculturales y en la perspectiva de la cognición distribuida, con énfasis en los aportes de la Teoría de la Actividad.

El equipo de investigación que integro, se inscribe dentro de un estudio del tipo descriptivo – interpretativo. Nuestra unidad de estudio está constituida por el análisis de la comunicación didáctica que se propone en el salón de clases, como instrumento de mediación y su vínculo con la construcción cognitiva. El proyecto general comprende la realización de trabajo de campo en 6 escuelas públicas, de distinta modalidad (técnica, pedagógica, informática y gestión empresarial), en las localidades de Cipolletti, Cinco Saltos y Allen (dos escuelas en cada localidad) correspondientes a la Zona del Alto Valle Oeste de la Provincia de Río Negro.

Coincidiendo con Edith Litwin (2008), privilegiamos como estrategias para la investigación educativa el camino de la observación, el análisis y la interpretación de lo que acontece en el aula. Los análisis de las observaciones son realimentados mediante entrevistas a directivos, profesores y estudiantes. Así, la recolección de información articula observaciones de clase con entrevistas. Las observaciones de clase se realizan en 5° ó 6° año, según corresponda, en un (1) curso por escuela y en dos (2) campos disciplinarios distintos.

En el corriente año y en el marco de mi beca de investigación, el trabajo de campo se ha ampliado a la observación de un nuevo campo disciplinar en dos cursos diferentes de un nuevo colegio ubicado en Cipolletti, provincia de Río Negro. Esto nos permite observar y analizar cómo aparece o se refleja la comunicación didáctica en el uso del material didáctico, entendido como instrumento de mediación.

De este modo, la intención de este escrito es reflexionar acerca de las experiencias surgidas como integrante alumna de dicho equipo de investigación, así como el proceso actual como becaria de investigación. Este acercamiento a las prácticas de investigación en educación, permite interrogarme sobre cuestiones vinculadas a las prácticas educativas y el lugar de la formación en investigación en la carrera de grado. Sin embargo, considero apropiado mencionar brevemente parte del desarrollo teórico que sostenemos y desde el cual se encuadra mi actual beca de investigación.

#### Las Prácticas de enseñanza como Sistema de Actividad

El posicionamiento teórico que sostenemos como equipo de investigación se vincula con la perspectiva de la cognición situada, la cual se opone a ciertas prácticas educativas escolares que asumen, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Desde esta postura se considera que el conocimiento es situado y es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

La mencionada categoría *actividad*, se enmarca en la Teoría Socio-Histórica de Vigotsky, que postula que la acción humana está mediada por herramientas (físicas o simbólicas). La misma, es la unidad de análisis básica de la acción cultural humana y consiste en la acción que un sujeto realiza en la realidad objeto mediante las herramientas (físicas o simbólicas). Estos elementos forman una unidad que integra la comprensión de las formas de pensamiento imbricadas en las prácticas.

Desde esta perspectiva la unidad básica de análisis no es el sujeto en singular ni los procesos cognitivos aislados, sino la actividad de las personas que actúan en contextos determinados. Puesto que siguiendo los planteos de Gastón Sepúlveda (2005) “*lo que una persona hace no está separado de lo que ésta comprende*”<sup>1</sup>, la conciencia o la comprensión está entrelazada con la práctica cotidiana, de este modo *una persona es lo que hace*. Lo cual tiene una gran importancia porque muestra la relevancia de la

---

<sup>1</sup> Sepúlveda, G. (2005) Esbozo de la Teoría de la Actividad.

actividad en la conformación de la comprensión, así como el papel preponderante del entretendido social en el cual ésta última se lleva a cabo.

Por otro lado, las acciones de un sujeto no se realizan directamente sobre la realidad sino a través de la mediación de un instrumento. Como se mencionaba anteriormente, esta concepción de mediación integra de tal manera la herramienta a una práctica determinada que sin ella, esa práctica no se podría comprender. De modo que al actuar sobre la realidad, usando herramientas, éstas forman parte de la cognición que orienta la acción.

La categoría actividad resulta sugerente para analizar la apropiación de saberes en las prácticas escolares visualizando el aprendizaje distribuido en contextos de participación y no exclusivamente en las cabezas de las personas.

Por esto, la actividad no se realiza en forma aislada, sino en el marco de un Sistema de Actividad que se lleva a cabo en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una determinada división social del trabajo; conformando diferentes aspectos que muestran el tejido social en el que ocurre la actividad y definiendo una comunidad de prácticas (Engeström, 2001) en que se comparte cierta identidad en las prácticas cotidianas.

Un Sistema de Actividad integra sujeto, objeto e instrumentos, a su vez incorpora dos aspectos de la conducta humana: el productivo, orientado a los objetos y el comunicativo orientado a las personas.

Si bien las propuestas de la Teoría de la Actividad, focalizan en la cognición situada, en su conjunto son sugerentes para analizar las prácticas de la enseñanza. En primer lugar porque la categoría actividad, como unidad de análisis, permite abordar el aprendizaje escolar respondiendo a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996) de ampliar la mirada más allá de la relación sujeto-objeto, resituándola en el marco de una práctica cultural específica. Y en segundo lugar porque los principios orientadores de la Teoría de la Actividad son en esencia metodológicos.

Las prácticas de enseñanza en el contexto escolar, constituyen una forma particular de práctica definida socioculturalmente y orientada a promover aprendizajes en los/as alumnos/as para su desarrollo personal y social. Ocurren, tal como expresan Baquero y Terigi (1996), en el contexto social de la escolarización cuyo formato de interacción mediante pautas convencionales y repetitivas, organizan un dispositivo escolar con peculiares condiciones de posibilidad para el aprendizaje. Algunas de esas condiciones son: la organización del espacio y del tiempo, el sistema didáctico, los recursos, etc.

Estas prácticas sociales definen un sistema de actividad que regula los procesos de apropiación de instrumentos culturales.

Debido al carácter social de la actividad es posible concebir a las prácticas de la enseñanza, como un Sistema de Actividad. En tal sentido, los componentes del Sistema se reformulan del siguiente modo: en el sujeto ubicamos al docente, ya que Engeström (2001) entiende al “sujeto *como el individuo o subgrupo cuyo accionar se elige como punto de vista en el análisis. El término objeto alude a la ‘materia prima’ o ‘espacio problemático’ a los que se dirige la actividad y que son moldeados o transformados en resultados con la ayuda de herramientas materiales y simbólicas externas e internas (instrumentos y signos mediadores)*”<sup>2</sup>; ubicando de este modo al/la alumno/a como objeto del sistema de actividad y a las actividades didácticas (materiales y/o simbólicas) como herramientas mediadoras entre el sujeto-docente y el objeto-alumno/a, las cuales determinan las formas de pensamiento y acción de sus usuarios.

Cabe aclarar que la ubicación del/la estudiante como objeto es considerada como un componente más de análisis del Sistema de Actividad que se encuentra enmarcado, a su vez, dentro de la Teoría de la Actividad. En este sentido, el concepto de objeto indicaría la significación del/la estudiante como objetivo a seguir, regulador directo de la actividad, y no el objeto entendido como una cosificación del sujeto.

### Mi experiencia como formación en investigación

Retomando nuevamente el objetivo de este escrito, reflexionar acerca de las experiencias surgidas como becaria de investigación, considero importante la posibilidad de relatar mi recorrido actual, en un intento de compartir una experiencia de investigación vinculada a la actividad docente de Cipolletti, provincia de Río Negro.

Mis primeros acercamientos se dieron como alumna de la carrera del Profesorado de Ciencias de la Educación en el año 2008, dado que pude ingresar a un equipo de investigación como pasante alumna, por el periodo de 1 (un) año. Posteriormente, me incorporé a dicho proyecto como becaria alumna desde el año 2011.

Esta posibilidad de trabajar en investigación me permitió acercarme a la realidad educativa de la cual formé parte durante toda mi trayectoria escolar. La posibilidad de ingresar a las instituciones educativas en las cuales transité como alumna desde un lugar diferente, requirió que tuviera que realizar un gran trabajo de extrañamiento de lo que

---

<sup>2</sup> Engeström, Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica.

cotidianamente había observado durante tantos años, no de manera ingenua y casual, sino consciente y provista de herramientas teóricas para poder analizar lo que veía y lo que recordaba. Gran parte de los recuerdos y explicaciones previamente elaborados, se vieron revisados, modificados, y complejizados desde los distintos marcos teóricos que poco a poco iba incorporando. Mediante un proceso de reflexividad constante es posible reconocer cuándo se nos presentan situaciones que cuestionan nuestras representaciones previas y nuestra propia práctica.

En el ingreso a estas instituciones educativas no sólo se conjugaban en mí el “ser alumna” con el “ser investigadora” sino también, el “ser docente”, puesto que tuve la posibilidad, una vez recibida, de dar clases en estos mismos lugares.

Menciono todo este recorrido y contextualizo mi propia experiencia porque considero que la formación en investigación no se construye sólo en y desde la teoría, sino también, y como parte fundamental, en la práctica, al “salir al terreno”, en la construcción y constante revisión de las herramientas de investigación, en la selección del diseño de investigación, etc.

### La convergencia de dos grandes disciplinas en investigación

El trayecto que vengo realizando dentro de la investigación en el campo de las prácticas educativas me permite coincidir con Goetz y LeCompte, en que la investigación en el campo de las ciencias sociales implica definir objetos de investigación posibles de ser analizados y comprendidos desde una lógica interdisciplinar que permita comprender la realidad en su forma más compleja, observar a los/as sujetos en interrelación con el contexto en el cual se desenvuelven y, por lo tanto, sus comportamientos, así como considerar el propio punto de vista de quien observa e investiga, las interpretaciones de las situaciones tal y como son percibidas por quien investiga.

Dentro del equipo de investigación que integro convergen y trabajan en conjunto, dos grandes disciplinas como son la Psicología y la Didáctica. Esto, complejiza mi formación en investigación en diversos sentidos: por un lado, me permite ver las diferentes lógicas propias de cada campo disciplinar, cómo se sostienen sus límites y cómo se “negocian” cuando resulta apropiado hacerlo, por otro lado me permite incorporar un tipo de trabajo interdisciplinar, complejizando la mirada en diferentes niveles de análisis. Esta forma de trabajo interdisciplinar permite ver a la construcción cognitiva, objeto de estudio de este proyecto de investigación, desde múltiples miradas. Como todo objeto de estudio de las ciencias sociales, y dentro de éstas la educación,

acotar su análisis sólo a un ámbito disciplinar implicaría “recortar” su estudio, empobreciendo el análisis. Al encontrarme en un equipo de investigación conformado por especialistas de Psicología y de Didáctica formo parte de las disciplinas que contribuyen al estudio y comprensión de la construcción cognitiva en estudiantes de nivel medio y los instrumentos que median dicha construcción cognitiva.

De este modo, investigar en educación de manera interdisciplinar permite pensar la realidad desde la complejidad discutiendo diversas herramientas metodológicas de investigación y ampliando mis conocimientos en dicha tarea. Por otro lado, implica construir de manera conjunta un nuevo y complejo objeto de estudio que de cuenta de las problemáticas de la realidad y de los aportes de los respectivos objetos de estudio de la Psicología y la Didáctica.

Dentro del marco de las ciencias sociales, la investigación educativa no puede ser definida en relación a propósitos vinculados a actividades investigadoras centradas en resolver problemas teóricos, sino que debe considerar constantemente los fines prácticos en relación con los cuales son caracterizadas las actividades educativas: *“los problemas prácticos son algo cuya solución se encuentra actuando dentro de esa misma práctica; esto quiere decir que los problemas educativos no son nunca exclusivamente teóricos, o sea, algo que pueda ser descubierto y para lo que podamos proponer respuestas desde fuera de la vida cotidiana de las aulas.”* (Goetz y LeCompte 1988:16)

De este modo, la investigación se convierte en una de las formas de dotar a las prácticas educativas de carácter reflexivo. Las mismas, pueden ser objeto de observación, de conocimiento, de interpretación y de intervención y se construyen, también, a partir de los referentes teóricos postulados por el punto de vista del investigador. Sin embargo, aunque las prácticas puedan visibilizarse, ellas no se hacen totalmente visibles. Las Prácticas Educativas en su conjunto, son singulares puesto que *“la educación, a diferencia de otros ámbitos de la experiencia humana más teóricos, se caracteriza por su dimensión práctica.”* (Goetz y LeCompte 1988:16) Es decir, no sólo se rige por la teoría general sino también por las exigencias de la situación práctica en la que se aplica esta teoría.

En este sentido, Elena Achili (2006) expresa que tanto la Investigación como la Práctica Docente poseen diferentes objetivos y lógicas que orientan uno u otro quehacer, conformándose en campos disciplinares distintos. No obstante, coincidiendo con la autora, existen posibilidades de encuentros entre Investigación, como práctica generadora de nuevos conocimientos y Práctica Docente, en su especificidad de práctica

pedagógica. Uno de estos puntos de encuentro es el conocimiento, considerado el eje de ambas prácticas. Los diferentes modos de relación con el conocimiento se ubican como un posible “*campo de intersección de la práctica de investigación y la práctica docente.*” (Achili 2006:33)

De este modo, la intención de la investigación en educación debería encaminarse en dos direcciones convergentes: por un lado, analizar la realidad, comprenderla e intervenir en ella de manera más reflexiva; y por otro, mejorar la formación y perfeccionamiento del profesorado.

Resulta de gran importancia para la formación docente crítica, la enseñanza acerca de cómo reflexionar sobre nuestras propias prácticas. Toda formación docente debe incluir un modelo de análisis de la práctica más o menos explicitado o elaborado, y fundamentado en situaciones escolares reales.

Es así como el análisis de la práctica educativa puede permitir no sólo su comprensión e investigación sino también su transformación e innovación. “*La auténtica profesionalidad de los docentes se mide por el grado de consciencia y autonomía de sus acciones.*” (Goetz y LeCompte 1988: 18) Lo que a su vez puede darse en la medida de poder argumentar las acciones y decisiones que como docentes realizan en sus aulas.

Considero fundamental destacar y sostener los diversos espacios de formación en investigación a los que podemos acceder en nuestras Universidades. La formación docente siempre debe complementarse con una mirada crítica, reflexiva y, coincidiendo con Jacques Ardoino (1993), multirreferencial. Esto permitiría observar, escuchar y entender la complejidad, reconociendo sistemas de referencia teóricos diferentes, que se enuncian en conjunto irreductibles unos a otros, con lenguajes propios y distintos que deben ser comprendidos en su especificidad.

La beca en investigación me permitió, entre otras cosas, conocer nuevos referentes teóricos, incorporar distintas herramientas metodológicas que constituyen el “que hacer” en investigación, ser partícipe y autora de diversos escritos y generar espacios de trabajo en talleres con docentes de colegios de Cipolletti en el marco de transferencia del Proyecto de Investigación. Esto último buscaba la posibilidad de que sean los propios docentes los/as que puedan leer críticamente las experiencias vividas en relación a las prácticas de enseñanza de los contenidos escolares, posibilitando a través de un proceso de reflexión la reconstrucción y resignificación de las concepciones teóricas implícitas y explícitas presentes en cada uno.

## **Bibliografía:**

- Achili Elena (2006) Investigación y Formación Docente. Laborde editor. Argentina
- Ardoino J. (1991) Sciences de L'education, Sciences Majeures. Actes de Journees D'etude Tenues a L'occasion des 21 Ans Des Sciences De L'education. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education, pp. 173-181. Traducción de PATRICIA DUCOING y revisión de MONIQUE LANDERMANN
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes pedagógicos N° 2. UBA. Bs. As
- Contreras J. D. (1990) Enseñanza, currículum y profesorado. Akal, Madrid.
- Engeström, Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En: Estudiar las Prácticas. Chaiklin y Lave (comps.) Amorrortu, Bs. As.
- Goetz J. P. y LeCompte M. D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. Madrid
- Litwin Edith (2008) El Oficio de Enseñar. Paidós. Bs. As.
- Sepúlveda, G. (2005) Esbozo de la Teoría de la Actividad. Univ. Frontera. Chile