ISSN 0717-1013

FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE PROFESORES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

REVISTA

PENSAMIENTO EDUCATIVO

VOL 41 2 2007

CONSIDERACIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE

Reflections upon the Research analysis on Teacher Training in Chile

Tatiana Cisternas León*

Resumen

La autora presenta un marco para el análisis de la investigación sobre formación de profesores[1]. En él se describen los actuales escenarios que advierten la importancia de desarrollar estudios que reconozcan y aborden a la propia investigación sobre formación de profesores como un objeto de estudio relevante. Con miras a este objetivo se analizan diversos criterios para comprender, clasificar y valorar la investigación en este campo y se proponen tres modelos a partir de estudios sistemáticos que caracterizan y valoran la investigación sobre formación docente.

Palabras clave: Investigación Educativa, Formación de profesores, Análisis de la investigación, Construcción de problemáticas, Factores sociales

Abstract

The author presents a framework for analyzing research on teacher training. The paper describes the current scenarios that point to the importance of carrying out studies recognizing and approaching the research itself on teacher training as a relevant subject of study. Thus, an analysis is made of several criteria to understand, classify and value research in this field. The study also proposes three models based on systematic studies that characterize and value research on teacher training.

Key words: *Educational Research, Teacher training, Analysis of Research, Problem Building, Social Factors*

* Tatiana Cisternas León, Dra. © Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. tecister@uc.cl

1 Artículo que constituye una parte del estudio *Investigación sobre Formación Docente en Chile: Una aproximación a partir de la construcción de sus objetos de estudio.* Trabajo doctoral actualmente en desarrollo con patrocinio de CONICYT.

1. La investigación sobre formación docente como un campo de estudio

1.1. *Elementos que caracterizan un escenario en conflicto*

Superar las debilidades atribuidas al campo de la formación de profesores e innovar en su estructura y procesos es una tarea desafiante de largo aliento que implica reconstruir discursos y experiencias en al menos tres dimensiones: a) las prácticas de formación de profesores, b) las políticas educacionales orientadas en esta dirección, y c) la investigación que tiene como objeto la formación docente. Aunque la preocupación por el trabajo docente y la búsqueda de una formación de calidad es cada vez mayor, resulta paradójico que una de las dimensiones menos analizadas tenga relación con este último aspecto: la investigación que tiene como propósito estudiar los procesos de formación inicial y formación continua de profesores.

El escenario al que hoy nos enfrentamos entrega al menos tres claras señales sobre la necesidad de comprender el desarrollo alcanzado por la investigación sobre formación de profesores en nuestro país. En primer lugar, el protagonismo que han obtenido los discursos que abogan por la profesionalización de la enseñanza y la exigencia de contar con un conjunto de saberes propios que le otorguen autonomía a esta labor y que emerjan a partir de la relación entre investigación y práctica (Zeichner, 1998; Tardif, 2004). Ello amerita un tipo de investigación que considere las experiencias de formación como objetos relevantes de estudio y como fuentes vitales para superar perspectivas que dicotomizan la relación entre teoría y práctica.

En segundo lugar, esta preparación, no sólo en Chile sino en toda la región, se encuentra permanentemente exigida por diversos actores sociales: los propios estudiantes, sus familias y los elaboradores de políticas, entre otros, realizan sus propias demandas al rol docente y su formación. Además, las enormes transformaciones que ha experimentado la escuela suponen un profesor diferente, con compromisos y competencias que superan la tradicional visión del profesor preocupado por transferir conocimiento por una donde el ejercicio profesional promueva la conciencia crítica y el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante (Dussel, 2006; Esteve, 2006). En el campo de la formación docente, estas transformaciones se traducen en la persistente acusación de falta de actualización que muestran los programas que preparan a los futuros profesores ya que no logran incorporar en sus dispositivos de formación los resultados de la investigación.

Una tercera señal nos la entregan diversos análisis realizados en nuestro país a la investigación educativa y en particular a la investigación destinada a la formación de profesores (Comisión sobre Formación Docente, 2005; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006). Poco a poco se posicionan perspectivas que

acusan una falta de conexión entre las preocupaciones de la investigación y las prácticas pedagógicas, las experiencias y saberes de los profesores y la diversidad de contextos escolares en que estas prácticas se desarrollan. Además, se subraya esta desconexión en el escaso vínculo que la investigación establece con los procesos de formulación de políticas públicas que tienen como foco el profesorado chileno. Así, la investigación no alcanzaría a dar cuenta de esta compleja realidad, que aparecería fragmentada al interior de sus propios objetos de estudio, generando consecuencias sobre los propios procesos formativos y la toma de decisiones en un nivel macro. Se intenta explicitar, entonces, la presencia de una investigación carente de referentes, sin una repercusión explícita sobre los procesos de formación.

Los tres aspectos aquí esbozados ilustran un panorama desafiante para la investigación: demandada para que produzca conocimientos relevantes que constituyan una base sólida de aporte a los procesos de formación de profesores. De ahí la necesidad de ubicar a la investigación sobre formación docente como un objeto de estudio relevante para la comprensión de este campo.

A partir de estas consideraciones, una primera y necesaria pregunta es cómo ha sido analizada la investigación que tiene por objeto la formación de profesores. En América Latina, y particularmente en Chile, la investigación que se ocupa de la formación docente posee escasos análisis. Como lo hemos dicho en otro lugar (Cisternas, 2006), más bien se plantea una crítica generalizada a la investigación educativa (que habitualmente carece de estudios sistemáticos que la avalen), donde se incluye la cuestión de la formación de profesores.

Por ello, inevitablemente debemos realizar una primera aproximación al foco problemático de este estudio a través de la Investigación Educativa. En este sentido, asistimos a un momento donde ésta ha sido objeto de diversas críticas originadas tanto en los propios investigadores como en informes oficiales de organismos nacionales e internacionales[2]. Todos ellos destacan importantes debilidades en los procesos de producción, diseminación y uso de la investigación, así como la escasez de recursos materiales, espacios institucionales y competencias profesionales para poder realizar investigación de calidad. En un análisis más detallado a estas críticas es posible encontrar diferentes opciones y elecciones al concebir estas debilidades. Esta cuestión es de vital importancia

[2] En América Latina destaca el Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC (2006). Desde investigadores en el ámbito educativo son relevantes los trabajos de Tedesco (1988), Abraham & Rojas (1997), Messina (1999), Ginsburg & Gorostiaga (2005) y Emilio Tenti (2001). En Chile destaca el Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). Desde los propios investigadores de nuestro país resultan fundamentales los trabajos de Briones (1990), Núñez (2002) y las actas de los dos últimos encuentros nacionales organizados por la Comisión de Formación Docente: Temuco (2006) y Santiago (2007).

pues nos muestra que la caracterización y valoración de la investigación educativa están ancladas, entre otros aspectos, en lo que se considere como investigación valiosa, en los criterios de cientificidad impuestos, en las expectativas que se tengan del papel que debe cumplir la investigación y en la relevancia que se otorgue a los distintos procesos involucrados en las prácticas investigativas: los medios materiales y humanos requeridos para investigar; las características y condiciones del proceso indagativo; la diseminación de resultados de la investigación o los usos y el consumo de estos conocimientos.

Por otra parte, en los análisis a la investigación educativa predomina una visión que separa los procesos de producción de conocimiento de los productos que ésta entrega. La ausencia de un hábito autorreflexivo (que no sólo afecta a la investigación educativa sino a las ciencias sociales en su conjunto) nos hace desconocer que estos nuevos saberes responden a problemáticas valoradas y definidas por uno o más investigadores en particulares contextos sociales, políticos y culturales y que además estas prácticas investigativas suponen determinadas opciones teóricas y metodológicas. Visto así, pareciera que los resultados de la investigación tienen autonomía y se constituyen separadamente de las condiciones y escenarios de producción en las que estos procesos se dieron y de los supuestos y opciones sobre la manera de mirar los propios objetos de estudio subyacentes a esas investigaciones.

En suma, en nuestro país la discusión teórica y empírica sobre el estado de la investigación sobre el profesorado y su formación es precaria y se encuentra ausente de las discusiones sobre calidad educativa. No obstante esta limitación, contamos con interesantes experiencias realizadas en Europa y Estados Unidos.

1.2. *Desde los dilemas hacia las condiciones de producción de la investigación sobre la formación de profesores*

Los siguientes puntos intentan mostrar en forma breve algunos indicios que nos permiten construir con mayor precisión un foco de análisis que nos permita revisar las características de la investigación sobre formación de profesores. Para ello acudimos a revisiones ya clásicas de la investigación sobre la enseñanza y a perspectivas más actuales que innovan en esta discusión.

- *La investigación educativa vista a través de los paradigmas o programas de investigación sobre la enseñanza*

Una propuesta para el estudio de la investigación sobre la enseñanza, donde se incluye la formación docente, es planteada por Doyle (1978) y posteriormente desarrollada por Pérez (1985) y Shulman (1989). Para Doyle, la idea de *paradigma* implica asumir que en la tarea de investigar existen diferentes maneras, excluyentes entre sí, de entender las variables estudiadas y sus relaciones: *"Es una estructura implícita que*

define los problemas, los métodos y las soluciones legítimas para una comunidad de investigadores" (Doyle (1978) citado por Angulo, 1999: 265). De acuerdo a este análisis, propone tres paradigmas que agrupan a las investigaciones sobre la enseñanza: proceso-producto; mediacional y ecológico. Posteriormente, Lee Shulman plantea reparos a este concepto de paradigma y propone hablar de *programas de investigación* sobre la enseñanza argumentando que la diferencia se encuentra en el grado de flexibilidad y permeabilidad que un programa posee, aceptando la existencia de hibridaciones y cruces entre ellos. No obstante aquello, para Shulman estos programas también constituyen unidades diferenciadas entre sí: *"¿Cuáles son los problemas?, ¿cuáles son las fuentes de perplejidad y desaliento?, ¿cuáles son los temas clave, los lugares estratégicos para la investigación?, ¿cuáles son las definiciones implícitas de escolarización, enseñanza y aprendizaje?, ¿cuáles son las unidades de análisis?, ¿qué métodos de observación y análisis son legítimos?*" (Shulman, 1989: 12). Para el autor, una vez que las respuestas a estas preguntas se plantean sin discusión, cuestionamiento o debate, es posible hablar de un programa de investigación.

- *La investigación necesaria para construir una base de conocimientos*

Un segundo elemento que profundiza en la complejidad que supone investigar la investigación en el campo de la formación docente, es la discusión que algunos autores plantean acerca de qué tipo de investigación es el que contribuye a la constitución de una base de conocimientos para la formación de profesores (Fenstermacher, 1994 y 2002; Kennedy, 1995; Cochran-Smith, 2004). Los autores coinciden en distinguir aquella investigación destinada al diseño e implementación de políticas públicas y a gran escala de aquella investigación que sirve a los formadores y sus prácticas de formación. La naturaleza del conocimiento en ambos casos es diferente y supone reconocer la existencia de distintas concepciones sobre lo que cuenta como investigación y la necesidad de explicitar los criterios que la distinguen en diversos tipos.

- *Las definiciones de lo que cuenta como investigación de calidad*

Un tercer aspecto iluminador es el resultado del análisis a la investigación sobre formación docente realizada durante los últimos cincuenta años en Estados Unidos. De la amplia revisión, que contempló un conjunto de metaanálisis, síntesis de investigaciones y estudios críticos de su desarrollo, concluyen que cuando se evalúa a la investigación en términos de su calidad, cantidad y utilidad, esas revisiones trabajan frecuentemente desde perspectivas muy diferentes sobre: a) lo que cuenta como investigación, b) lo que define una investigación rigurosa, c) los problemas o preguntas que son importantes de indagar y d) los propósitos que debe perseguir la investigación en términos de su influencia en la política y la práctica (Cochran-Smith *et al*., 2005). Cada una de estas cuatro dimensiones envuelve, en sí misma, un conjunto de discusiones de carácter político,

epistemológico y metodológico que nos alertan, una vez más, de la multiplicidad de caminos que es posible adoptar en este tipo de análisis.

- *Las problemáticas que aborda la investigación y los factores sociales que la influencian*

El estudio anteriormente citado también destaca en forma excepcional el papel que juegan los factores sociales, políticos e históricos en la constitución de los problemas que aborda la investigación sobre formación docente. Es decir, lo consideran como un "*contexto amplio, político profesional y político público, que influencia el desarrollo de la investigación en este campo*" (Cochran-Smith *et al*., 2005: 12). Se trata de una perspectiva que incluye informes relacionados con las características y condiciones de trabajo de los profesores de educación básica y educación media; regulaciones gubernamentales; reformas implementadas y recursos que restringen o apoyan la práctica y la investigación en la formación de los profesores. Esta consideración salvaguarda la crítica que previamente realizáramos respecto a la disyunción que habitualmente se realiza entre los resultados de la investigación y los componentes de contexto en los que estos resultados están anclados.

Lo relevante de estos cuatro aspectos es que en ellos podemos ver una constante de la cual nos parece imprescindible hacerse cargo: los resultados de la investigación sobre formación docente están fuertemente vinculados a las definiciones que los investigadores hagan de aquello que es problemático y relevante para ser estudiado y a los particulares escenarios en que se desarrolla esta investigación.

En síntesis, en el contexto actual de crecimiento que ha mostrado la investigación educativa y con ello la investigación sobre formación de profesores, resulta problemática la casi total ausencia de estudios sistemáticos que analicen el conjunto de la investigación sobre formación docente realizada en nuestro país, más aún si, como lo hemos argumentado, esta es otra manera de aproximarse y comprender el desarrollo actual del campo de la formación de profesores. A la vez, cuando se analizan las críticas realizadas a la investigación educativa en general y a la investigación sobre formación docente en particular, se observa una tensión latente entre las debilidades que se atribuyen a la investigación (Cisternas, 2006) y la poca explicitación de los criterios con los que se la valora.

Vale la pena hacer un paréntesis para recalcar que estas consideraciones son parte de un estudio en desarrollo que busca, en un primer plano de aproximación al problema, reconocer los criterios desde los cuales se asigna este juicio de valor. Se sostiene que existen diversos modos de comprender y valorar esta investigación, que han estado sujetos a la manera de mirar el objeto. Dicha construcción se pone en juego en dos planos necesarios de indagar. En primer lugar, en un plano descriptivo que implica caracterizar

los problemas y discursos que se consideran en la construcción de sus objetos de estudio, es decir, ¿qué se pregunta la investigación sobre formación docente en nuestro país? En segundo lugar, supone un plano explicativo que reconozca las condiciones y escenarios actuantes en la construcción de esos objetos y problemas de estudio: variables personales, institucionales, culturales y políticas. Es decir, ¿cómo se constituyen esos objetos de estudio?, ¿cuáles son las condiciones de producción que predisponen a la investigación sobre formación de profesores en un sentido u otro?

2. Caracterizar la investigación sobre formación de profesores. ¿Desde qué lugar? Difícil tarea y múltiples criterios

Como lo hemos visto, caracterizar la investigación realizada en un período de tiempo no resulta ser una tarea sencilla pues implica explicitar los criterios desde los cuales se incluirán y excluirán estudios y los aspectos que serán indagados. Por esta razón, se requiere analizar otros estudios cuyo objeto ha sido la investigación sobre formación docente.

En este segundo nivel de análisis desarrollaremos con mayor detalle al menos tres criterios utilizados para comprender, clasificar y valorar la investigación sobre formación de profesores: a) desde la contribución de la investigación a la práctica; b) desde la naturaleza del conocimiento que la investigación produce y c) desde el problema u objeto que la investigación aborda.

Una constatación relevante que conviene señalar para comprender cómo se ha descrito la investigación sobre formación de profesores es que a esta investigación se la ubica en lugares diferentes según el grado de protagonismo que se le atribuya: un grupo analiza esta investigación sólo dentro de conjuntos mayores de investigación educativa o investigación sobre la enseñanza (por ejemplo: Pérez, 1985; Shulman, 1989; Gauthier 1997; Angulo, 1999). En otros casos se la incluye dentro de la investigación sobre el profesorado (por ejemplo: Barquín, 1999). Y en tercer lugar, están aquellos que analizan específicamente los estudios que se ocupan de la formación docente (por ejemplo: Kennedy, 1995; Zeichner, 1999; Cochran-Smith, 2005; Lenoir, 2005).

2.1. *Desde la vinculación de la investigación con la práctica*

Uno de los parámetros más utilizados a la hora de valorar la investigación educativa y particularmente la que se aboca al estudio de la formación docente es el grado de vinculación de los estudios con la práctica educativa y los sistemas escolares. Revisemos algunos análisis realizados desde esta perspectiva.

Graciela Messina recoge la crítica a la investigación educativa que la califica como discontinua y disociada de los procesos educacionales: *"La ruptura entre investigación*

y práctica educacional en América Latina ha sido señalada reiteradamente por estados del arte sobre el tema" (Messina, 1999: 153). Considera éste como uno de sus criterios para analizar el estado del arte y los aportes que ha realizado la investigación sobre formación docente en la región durante la década de los noventa. Sus conclusiones se orientan a las características de este campo investigativo en relación a la capacidad que éste posee para estrechar lazos con los sistemas escolares y los procesos de formación docente: *"El "problema" de la investigación acerca de la formación docente es la dificultad para ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica (…) si las investigaciones se desplazaran desde la formación hacia el trabajo docente, se abriría un espacio desde la propia práctica y no una aplicación de teorías desde otras disciplinas*" (Messina, 1999: 164).

Una aproximación similar realiza la OCDE (2000, citado por Tenti, 2001) cuando destaca que la investigación sobre la educación no ha cumplido su rol en relación con el mejoramiento de la escuela, entre otras razones porque se ha ganado el escepticismo de docentes y políticos que la reconocen lejana a sus dinámicas de acción. Incluso, algunos van más allá al señalar que cuanto más desarrollado está el campo de las ciencias de la educación, es decir, mientras más se produce y publica y mientras más se complejiza el conocimiento, "*mayor es la distancia que lo separa de la práctica cotidiana de los profesionales de la enseñanza en las escuelas*" (Tenti, 2001: 9).

En este mismo sentido, hay quienes plantean cuatro razones de esta ruptura entre investigación educativa y la práctica de la enseñanza: a) la investigación en sí misma no es lo suficientemente persuasiva como para convertirse en una voz autorizada, es decir, la calidad de los estudios educacionales no ha sido lo suficientemente alta para proveer de resultados convincentes, inequívocos y autorizados para los profesionales; b) la investigación no ha sido relevante en la práctica. No ha sido lo suficientemente práctica, no ha dirigido las interrogantes de los profesores y no ha reconocido adecuadamente sus limitaciones; c) las ideas de las investigaciones no han sido accesibles a los profesores. Los hallazgos no han sido expresados de modo que sean comprensibles para los profesores y d) el sistema educacional en sí mismo es incapaz de cambiar o, al contrario, es inherentemente inestable, demasiado susceptible a las modas pasajeras y por ello incapaz de instalar un cambio sistemático. Ambas características –o su excesiva estabilidad o su excesiva inestabilidad– hacen que para la investigación sea casi imposible responder autorizadamente (Kennedy, 1997).

2.2. *Desde la naturaleza del conocimiento que la investigación produce*

Un segundo criterio de análisis que ha tenido relevancia en el desarrollo de la investigación es aquel que da cuenta de las concepciones de conocimiento presentes en la investigación sobre la enseñaza.

En un estudio que ha influenciado fuertemente la investigación sobre la formación de profesores (citado en Gauthier *et al*., 1997; Angulo, 1999; Cochran-Smith *et al*., 2005), Gary Fenstermacher centra su interés en cómo diferentes nociones de conocimiento son usadas y analizadas en los programas de investigación de estudio de profesores en ejercicio y durante su formación. Esta revisión es, a juicio de Fenstermacher, una ocasión para considerar el carácter epistemológico de lo que es conocido o puede ser conocido por y sobre los maestros y sobre la enseñanza.

De acuerdo a Angulo (1999), lo que este autor ilustra es un giro que se ha producido en los últimos años donde se sustituye paulatinamente la idea de agrupar las distintas corrientes de investigación sobre la enseñanza en paradigmas o programas por otro tipo de estructuraciones. La propuesta de Fenstermacher es plantearse un conjunto de interrogantes "*que supongan la introducción en el terreno epistemológico de aquella investigación que une el conocimiento y la enseñanza…*" (Angulo, 1999: 262). En la medida que la discusión se traslada a este aspecto, el vínculo entre conocimiento y enseñanza, emergen cuatro grandes preguntas, alrededor de las cuales es posible reagrupar y analizar la investigación sobre la enseñanza: ¿Qué se conoce sobre la enseñanza efectiva?; ¿qué conocen los profesores?; ¿qué conocimiento es esencial para la enseñanza?; ¿quién produce el conocimiento sobre la enseñanza?

Los saberes que surgen de cada grupo poseen particulares características. La primera pregunta se centra en el conocimiento sobre la enseñanza "*tal como aparece en la investigación científico-conductual convencional*"; la segunda indica aquella investigación que "*pretende comprender lo que los docentes conocen como resultado de su experiencia*", cuestión que generaría un conocimiento práctico que se diferencia del anterior. La tercera pregunta abarca aquellos estudios que buscan tipos de conocimiento que aseguren una formación de calidad para los profesores y la cuarta pregunta es una demarcación entre el conocimiento producido por investigadores académicos y el producido por los docentes sobre su práctica (Fenstermacher, 1994: 5-6). Es decir, cada una de estas preguntas define conocimientos de distinta naturaleza.

2.3. *Desde el* problema *que la investigación construye*

En tercer lugar queremos destacar una perspectiva que tiene fuertes lazos con nuestro enfoque. De los estudios realizados por el panel AERA en Estados Unidos (Cochran-Smith & Fries, 2005), ya mencionados en el punto anterior, se identifican al menos tres cambios o movimientos que caracterizarían de manera particular el modo en que la investigación sobre formación de profesores ha sido conceptualizada y estudiada entre los años 1950 y 2000. Se propone que cada aproximación está configurada por los contextos políticos y profesionales que marcan el momento, particularmente las políticas públicas sobre la escuela y las demandas de reforma a la formación docente. El

modo predominante en que la formación del profesor es construida por investigadores y prácticos es como un "*problema*" que debe ser abordado.

Por *problema* en la formación del profesor no pretenden dar a éste en sentido peyorativo. "*Usamos esta palabra en el sentido otorgado por los investigadores en ciencia social, quienes definen el problema que dirige o guía un estudio particular que incluye dilemas, controversias y preguntas, que definen un tópico vinculado a la comunidad educacional*" (p. 70). Así, de acuerdo a la propuesta del panel, la conceptualización de un problema de investigación delimita el foco y la forma de este problema, delimita las preguntas más importantes y sugiere el diseño apropiado de investigación.

Analizado desde este criterio, el estudio realizado a la investigación sobre formación de profesores devela que en cada período hay diferentes formas dominantes de construir y estudiar el problema de la formación del profesor.

Con similares criterios de base para el análisis de los estudios sobre formación docente, otro equipo de investigadores (Lenoir & Vanhulle, 2005) analiza la investigación sobre formación inicial de profesores a partir de los objetos o polos de preocupación que han predominado en un período de tiempo. A partir de una clasificación primero temática y luego a partir de los problemas abordados, ellos caracterizan los estudios a partir de tres polos que jugarían un rol protagónico en la constitución de los problemas que aborda la investigación sobre formación docente: a) sujetos; b) objetos de saber, y c) contextos de desarrollo profesional.

En síntesis, cuando se explicitan los criterios desde los cuales se clasifica, describe o valora la investigación sobre formación de profesores emergen diferentes maneras de comprenderla y abordarla. Metafóricamente, se puede decir que los lentes que utilizamos para mirar, y que aquí hemos ejemplificado a través de tres criterios, configuran en gran medida lo que podremos ver y también lo que dejamos de ver.

3. Tres modelos para el análisis de la investigación sobre formación de profesores

Un tercer y último ejercicio teórico-práctico que queremos proponer es el de analizar tres destacados estudios a la investigación sobre formación de profesores. En un esfuerzo por representar los criterios que previamente hemos descrito y la complejidad de las variables incluidas, proponemos re-construir los sistemas de análisis a través de los cuales se obtuvieron determinados hallazgos, clasificaciones y valoraciones. Ello constituye un aporte teórico y metodológico no sólo para el desarrollo específico del estudio en que se basan estas consideraciones sino también para investigaciones futuras.

Optamos por estos estudios porque explicitan más o menos claramente la concepción que tienen de investigación, los factores considerados para incluir las investigaciones que

fueron parte del corpus analizado y los componentes teórico-metodológicos a través de los cuales fueron categorizadas las investigaciones. La reflexión sobre estos elementos se materializa en la construcción de esquemas de análisis que ilustran el modo en que los autores articularon las variables incluidas para atribuir sentido al conjunto de la investigación sobre formación de profesores.

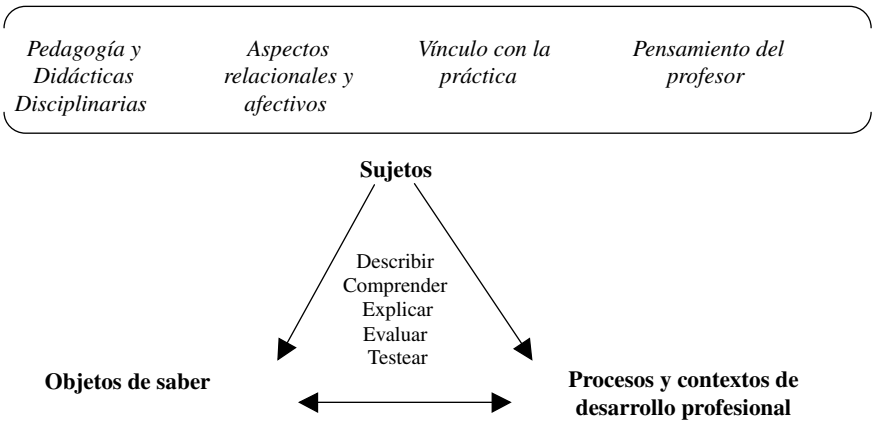
3.1. *Desde el lugar de la pregunta a los modos de investigación*

Un estudio a las investigaciones realizadas entre los años 1980 y 2000 en la provincia de Québec, Canadá, sobre la formación inicial de profesores, entrega una revisión que incluyó estudios de Tesis de Magíster, Doctorado e investigaciones financiadas por el gobierno (Lenoir & Vanhulle, 2005). De este trabajo advertimos un complejo esquema de análisis que pone énfasis en varios aspectos a la vez: objetos de estudio, metodologías, referentes teóricos y tipos de resultados. Sin embargo, consideran con especial énfasis los objetos, las preguntas y las temáticas de investigación que los estudios incluidos abordan. Las temáticas son utilizadas transversalmente en los análisis, siendo organizadas del siguiente modo:

1. *La pedagogía y las didácticas disciplinarias.*
2. *Las dimensiones relacionales y afectivas de la profesión docente y la toma en cuenta de las realidades sociales.*
3. *La formación para la práctica, su relación con la formación en la universidad.*
4. *El desarrollo del pensamiento del profesor.*

Posteriormente, reorganizan esos contenidos de investigación a partir de las preocupaciones que levantan los investigadores. Estas preocupaciones se centran en tres polos y en las dinámicas que relacionan esos polos. Dichos polos conciernen a (1) los sujetos, es decir, los distintos actores de la formación: futuros profesores, formadores y sus competencias, actitudes y representaciones; (2) los objetos de saber: pedagógicos, didácticos y sociales: competencias y conocimientos a desarrollar, identificación científica de los objetos, lugar que ocupan las didácticas en los programas, etc., y (3) los procesos y contextos de desarrollo profesional, es decir, dispositivos de formación, modos de construcción de saberes, transformación de actitudes, perfiles de aprendizaje. Cada uno de estos polos puede ser interrogado por sí mismo o respecto a sus relaciones los restantes polos.

En un tercer momento, esta investigación profundiza sobre dichos focos de preocupación y preguntas a partir de las distintas lógicas o modalidades de investigación presentes en los estudios y que son expresadas en disposiciones del investigador para *comprender, explicar, describir, evaluar o testear* las actitudes, los conocimientos, las competencias, los instrumentos de formación, los programas, etc.



Sistema de análisis a la investigación sobre formación inicial de profesores en función de los objetos o problemas estudiados

3.2. *Investigando si las características de la formación de profesores "hacen la diferencia"*

Casi desde sus comienzos, la formación docente ha sido objeto de dudas sobre su contribución a la enseñanza. No son pocos los que preguntan, usualmente de forma escéptica, si la formación docente hace una diferencia. Este segundo estudio presume que la investigación podría ayudar a que formadores de profesores y elaboradores de políticas posean un mejor entendimiento de cómo la formación docente hace una diferencia en la calidad del profesor que egresa.

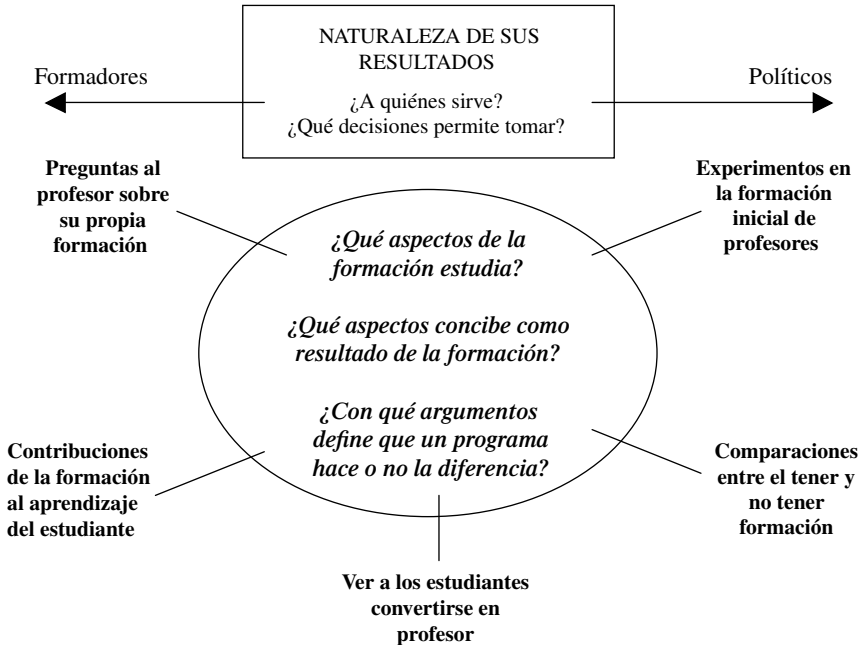
Desde esa perspectiva, Kennedy (1995) analiza un conjunto de estudios sobre formación docente inicial y concluye que es posible agruparlos dentro de cinco categorías que él llama *Géneros*. Los denomina así porque *"cada uno representa una manera coherente e internamente consistente de pensamiento sobre el modo en que la formación docente inicial podría hacer o hace una diferencia*" (p. 149). Las diferencias entre estos géneros se anclan sobre las decisiones que cada una delimita, es decir, estos difieren en tres factores: a) los aspectos de los programas de formación docente que eligen examinar: algunos se centran en programas completos, otros en aspectos particulares al interior de programas y otros en el volumen o número de cursos que los estudiantes realizan durante la formación; b) los aspectos que cuentan como resultado de la formación: para algunos se trata de habilidades, en otros casos lo que cuenta es el conocimiento docente y sus creencias y otros buscan evidencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de estos profesores más que en el desempeño del docente; por último, c) la clase de argumentos o razonamientos que utilizan para determinar si la formación docente hace una diferencia y cómo es que esta diferencia se expresa.

Para la constitución de cada uno de los géneros, Kennedy se plantea tres preguntas:

- ¿Qué aspectos de la formación docente miran y cuán relevantes son para las necesidades de los formadores que usan la investigación para mejorar sus programas?
- ¿Qué tipo de resultados de la formación consideran y son estos resultados suficientes?
- ¿Cuáles son los argumentos que utilizan para establecer las relaciones entre los programas de formación y los resultados evaluados y cuál es la credibilidad de estas relaciones?

Los géneros que el autor nomina de manera muy ilustrativa son: *Preguntas al profesor sobre su formación*; *Experimentos en la formación del profesor*; *Contribuciones de la formación al aprendizaje del estudiante*; *Comparaciones entre tener y no tener formación* y *Ver a los estudiantes convertirse en profesor*.

El modelo que expresa el tipo de análisis que Kennedy realiza puede representarse del siguiente modo:



Sistema de análisis investigaciones sobre formación inicial de profesores en función de los aspectos que hacen una diferencia en la preparación.

3.3. *Construyendo el* problema *de la formación docente*

La extensa revisión realizada por el panel AERA, considerada a lo largo de nuestro análisis, constituye la tercera experiencia de investigación. En él se analiza la historia de la investigación sobre la formación de profesores desde los años 50, cuando emerge como campo de estudio, hasta principios del nuevo siglo (Cochran-Smith & Fries, 2005).

Como lo hemos señalado previamente, sus autores identifican tres períodos claramente definidos donde formación de profesores fue considerada como un campo de estudio particular. Se propone que cada aproximación está condicionada por los contextos políticos y profesionales que marcan el momento, particularmente las políticas públicas sobre la escuela y las demandas de reforma a la formación docente y los modos predominantes en que la formación del profesor es construida por investigadores y prácticos como un "problema" que debe ser abordado.

A partir de estas consideraciones, lo más importante para poder entender las conclusiones de la investigación es: a) el contexto histórico y político y el cómo se investiga sobre la formación del profesor en ese contexto o período de tiempo, b) de qué manera "el problema" de la formación del profesor es definido, y c) cómo se trabaja metodológicamente para poder contestar al problema planteado.

Al referirse al *contexto histórico* de un período de tiempo, significan un contexto amplio que ejerce influencia en el desarrollo de la investigación en este campo; los informes de organismos nacionales e internacionales relacionados con los profesores y también los informes que evalúan la calidad de la investigación educativa; se consideran también todas las regulaciones gubernamentales y recursos que restringen o apoyan la práctica y la investigación en la formación de los profesores.

Por *"problema" en la formación del profesor* no atribuyen a éste en sentido peyorativo. Lo comprenden en el sentido otorgado por los investigadores en ciencia social, quienes definen el problema que dirige o guía un estudio particular incluyendo controversias y preguntas que definen un tópico vinculado a la comunidad educacional.

En cuanto a los aspectos *metodológicos* presentes en el estudio de la formación del profesor, son vistos asumiendo que en la constitución de un problema de investigación se delimita el foco, la forma del problema, es decir, se definen las preguntas importantes y con ello los diseños metodológicos apropiados para responder a esas preguntas.

Con estas consideraciones, la mirada que los autores dan a la investigación en este campo puede agruparse en tres períodos. En cada período hay diferentes formas dominantes de construir y estudiar el problema de la formación del profesor:

a) Como un problema de entrenamiento (desde finales de los años 50 hasta principios de los 80).

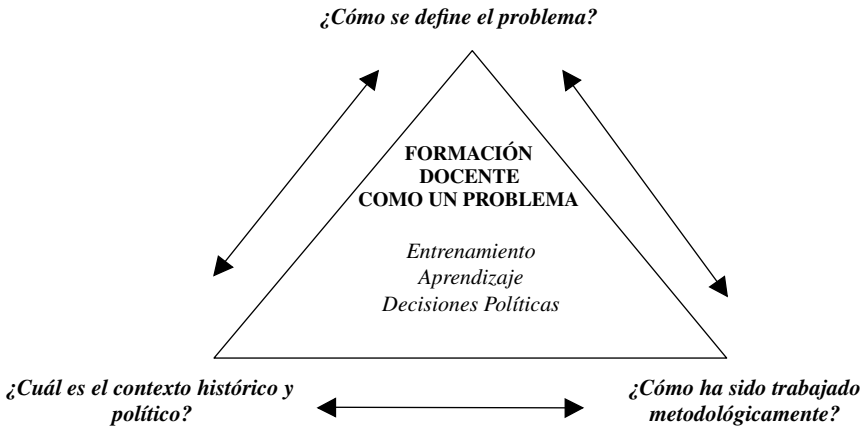
b) Como un problema de aprendizaje (desde principios de los 80 hasta el principios del 2000).

c) Como un problema de políticas y contextos escolares (a partir de la mitad de los 90 hasta ahora).

Sin embargo, advierten que a pesar de que estas tres construcciones capturan la dominancia en cada periodo, es importante evitar considerar la historia de la investigación sobre la formación del profesor como una línea recta donde una perspectiva reemplaza a la otra. El desarrollo de la investigación en este campo puede ser caracterizado como una conversación de perspectivas y acercamientos y no como la sustitución de una aproximación por otra.

El modelo que expresa las variables consideradas en este estudio y sus relaciones puede expresarse como sigue:

Sistema de análisis a la investigación sobre formación de profesores en EE.UU.



En función de la construcción del problema construido.

4. La investigación sobre formación de profesores realizada en Chile. Desafíos y proyecciones

Al finalizar, interesa destacar que existen diversas maneras de categorizar y valorar la investigación educativa en general y la investigación sobre formación de profesores en particular. Del mismo modo que en el análisis que realizamos a las investigaciones en este campo, la investigación a la investigación también está sujeta a las opciones políticas, teóricas, epistemológicas y metodológicas de quienes abordan estos estudios. Por

ello, nuestra perspectiva es que todo esfuerzo por comprender el actual desarrollo de la investigación sobre formación de profesores requiere considerar estos dos aspectos: las problemáticas y dilemas que la investigación construye y los escenarios políticos, sociales, institucionales y personales que los configuran.

Sin embargo, el desafío es enorme. La reflexión y autorreflexión acerca de las prácticas de investigación y sus productos de conocimiento es escasa no sólo en nuestro país, sino en toda la región. Estas discusiones son de gran relevancia pues no sólo permiten reconocer en los estudios sobre formación docente las premisas que subyacen a esos objetos de indagación, también son una oportunidad para explicitar las concepciones sobre el significado que como investigadores atribuimos a la actividad investigativa.

La mirada al desarrollo que ha alcanzado la investigación en otros países refuerza la necesidad de iniciar este tipo de estudios en todo el país e incluirlos como temáticas relevantes en la presentación de encuentros de investigadores, seminarios y congresos. Por ello, la difusión de este tipo de análisis constituye un aporte teórico de relevancia para la construcción, apropiación y difusión de criterios de análisis de la investigación realizada en nuestro país y contribuye al incipiente desarrollo de estudios nacionales que sistematicen y valoren la investigación realizada en torno a la formación de profesores.

Finalmente, tal como lo expusimos al principio, la formación de profesores debe ser entendida a partir de una tríada que incluya a la investigación en tanto práctica social que teoriza sobre lo que es y debería ser la preparación de los docentes.

5. Bibliografía

Abraham, M. & Rojas, A. (1997). "La Investigación Educativa Latinoamericana en los últimos diez años". *Revista Educación*, 312, 21-41.

Angulo, F. (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". En: Pérez, A., Barquín, J., Angulo, F. (Ed.), *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica* (1ª ed., pp. 261-319). AKAL, Madrid.

Briones, G. (1990). *Generación, Diseminación y Utilización del Conocimiento en Educación*. Santiago, FLACSO-Programa Chile.

Cisternas, T. (2006). "¿Cómo contribuye la investigación sobre formación docente a la construcción de saber pedagógico? Apuntes para la reflexión". *Perspectivas Educacionales*, 6, 55-61.

Cochran-Smith, M. (2004). "Ask a different question, get a different answer: The research base for Teacher Education". En: *Journal of Teacher Education*, 55, Nº 2. Recuperado el 8 de enero de 2008 de http://jte.sagepub.com

Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). "Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms". En AERA (Ed.), *Studying Teacher Education. Report of the AERA Panel on Research and teacher education* (1ª ed., pp. 69-109). EE.UU.

Dussel, I. (2006). "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente". En Tenti, E. (Comp.)*, El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 143-174)). Siglo XXI.

Esteve, J. (2006). "Identidad y Desafíos de la Condición Docente". En Tenti, E. (Comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-70). Siglo XXI.

Fenstermacher, G. (1994). "The Knower and the known: The nature of knowledge in Research on Teaching". En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 20, pp. 3-56). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Gauthier, C. (1997). *Pour une theorie de la pédagogie*. Canadá: Le Presses de L'Université Laval.

Ginsburg, M. & Gorostiaga, J. (2005). "Las relaciones entre los Teóricos/investigadores y los Decidores/profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad de diálogo en el sector educativo". *Revista Española de Educación Comparada*. Nº 11, pp. 285-314.

Kennedy, M. (1995). "Research genres in teacher education". En: F. Murray (Ed.), *Knowledge base in teacher education* (pp. 120-152).

Kennedy, M. (1997). "The Connection Between Research and Practice". *Educational Researcher*, Vol. 26, Nº 7, pp. 4-12.

Lenoir & Vanhulle (2005). *L'État de la Recherche au Québec sur la formation à l'Enseignement*. Montreal. Canadá: Éditions du CRP.

Messina, G. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 19.

MINEDUC (2006). Informe Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.

Núñez, I. (2002). *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*. Santiago de Chile: CPEIP, Ministerio de Educación.

Pérez Gómez, A. (1985). "Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica". En: Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez A. (Ed.), *La Enseñanza: su teoría y su práctica.* pp. 95-138, AKAL, Madrid, España.

Shulman, L. (1989). "Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea". En: *La Investigación de la Enseñanza: Enfoques, Teorías y Métodos*. Vol. 1, pp. 9-89. Paidós, Barcelona. España.

Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su desarrollo profesional*. Narcea, España.

Tedesco, J. (1988). "Los Paradigmas de la Investigación Educativa". *Contribuciones*, Nº 38. Versión Electrónica.

Tenti, E. (2001). "En casa de herrero cuchillo de palo: La producción y uso de conocimientos en el sistema educativo". IIPE-Buenos Aires. Versión Electrónica.

Valdés, Fernández & Pereira da Silva (2005). "La investigación sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte". *Educação Unisinos* vol. 3, Nº 9, septiembre. Versión Electrónica.

Zeichner, K. (1999). "The New Scholarship in Teacher Education". *Educational Researcher*. Vol. 28, Nº 9. (Dec., 1999), pp. 4-15.

FECHA DE RECEPCIÓN: 8 de diciembre de 2007 FECHA DE ACEPTACIÓN: 18 de diciembre de 2007