

# ¿CÓMO CONTRIBUYE LA INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN DOCENTE A LA CONSTRUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO? APUNTES PARA LA REFLEXIÓN<sup>1</sup>

Tatiana Cisternas León<sup>2</sup>

---

## Resumen

El texto plantea algunas características de la investigación en el campo de la formación de profesores en Chile y sus ejes problemáticos. Sitúa las explicaciones al respecto desde una óptica externa que menciona las condiciones necesarias para investigar aunque se opta por realizar una mirada hacia el interior de los procesos investigativos, su sentido, orientación y enfoque. Se propone establecer un vínculo entre estas condiciones de la investigación y la configuración del Saber Pedagógico como eje centralizador de los procesos de formación de profesores.

**Palabras clave:** Formación Docente , Investigación Educativa , Saber Pedagógico.

## HOW DOES TEACHER TRAINING RESEARCH CONTRIBUTE TO THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE? REMARKS FOR REFLECTION

### Abstract

This paper refers to some of the characteristics of research in the area of teacher training in Chile and its problematic elements. It locates the explanations in this respect in an external perspective that addresses the necessary conditions to investigate. Notwithstanding, it looks towards the interior of the investigative processes, their meaning, orientation and focus. The paper intends to establish a link between these conditions of investigation and the configuration of the pedagogical knowledge as the centralizing axis of the processes of teacher training.

**Key words:** Teacher training, educational research , pedagogical knowledge.

### Introducción

El objetivo de este artículo es aportar a la discusión que se ha venido generando en torno al Saber Pedagógico. Particularmente sus posibilidades y obstáculos de construcción a través de los procesos de formación inicial y permanente de profesores y profesoras en nuestro país.

Se intentará movilizar la discusión en una dirección poco explorada; esto es, la relación entre prácticas de investigación y construcción de Saber Pedagógico. Habitualmente la investigación se sitúa desde los objetos de análisis que ella misma define, pero, no siempre logramos situar a la propia investigación, sus procesos, productos y repercusiones, como objeto de análisis.

Ante la pregunta ¿cómo se vincula la investigación que tiene por objeto la formación docente con la construcción de saber pedagógico? se plantea aquí una tesis central: El predominio de unas prácticas investigativas acerca de la formación docente y la escasa investigación en formación docente

limita la producción de saber pedagógico. Es decir, se construye conocimiento a partir de una mirada a la formación de profesores como objeto: configurado desde la distancia y la no implicación, cuestión que contradice el principal ingrediente del Saber Pedagógico: ser la síntesis de una reflexión que asume en forma dialéctica la teoría y la práctica.

Assumiendo el riesgo que ello implica, este artículo no pretende entregar evidencias que comprueben esta hipótesis (ya se ha señalado el poco desarrollo que estos análisis poseen en nuestro país, y la escasa investigación que vincula ambos vectores), más bien intenta mostrar determinados elementos situados en el contexto chileno que enriquecen el debate al respecto y dar cuenta de algunos vacíos y relaciones poco exploradas en esta línea.

## **Formación de profesores y el panorama de la investigación. Algunos elementos que caracterizan el escenario**

Diversos informes entregados por comisiones de especialistas de nuestro país y el extranjero (OCDE, 2004; Comisión sobre Formación Docente, 2005; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006) han caracterizado de manera similar la situación de la investigación educativa, y particularmente en el ámbito de la formación de profesores.

El principal elemento en cuestión es la falta de conexión entre los proyectos y resultados de investigación y la dinámica de las prácticas pedagógicas existentes en distintos niveles del sistema, las experiencias y saberes de los profesores y la diversidad de contextos escolares. Se subraya además esta desconexión en el escaso vínculo que la investigación consigue con la formulación de políticas públicas que tienen como foco el profesorado chileno. Así, la investigación no alcanzaría a dar cuenta de esta compleja realidad y parecería 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<sup>3</sup>.

Lo cierto es que esta falta de “relevancia” se configura como un escenario preocupante (pese a existir una discusión en torno a los criterios para definir un conocimiento como relevante) ya que se asume que un estudio con esta característica logra responder a las tensiones y desafíos propios del proceso de formación de un profesor. Se intenta explicitar, entonces, la presencia importante de una investigación carente de referentes ni una repercusión explícita sobre los procesos de formación.

Uno de los indicios de esta situación es la falta de “uso” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006: 182) que posee la investigación. Al decir de estos informes, los conocimientos que ella produce no repercuten sustantivamente en los contenidos y estrategias de formación inicial y permanente del profesorado. (Por ejemplo, organización de los currículos; presencia o ausencia de temáticas particulares y transversales a la formación: atención a la diversidad, actitud indagativa; experiencias de formación innovadoras y su repercusión en el saber y hacer del profesor en formación). Esto en lo que concierne a las instituciones formadoras, en cuanto a la presencia de estos hallazgos en el diseño de políticas, también ésta es parcial y mayoritariamente referida a proyectos que surgen desde instituciones especializadas (CIDE, PIIE) y no de los propios centros de formación.

En forma complementaria, se menciona la escasez de investigación cuyo foco es la formación docente que se realiza principalmente en las escuelas de educación, quienes por naturaleza poseen una responsabilidad en este campo. No obstante, es necesario preguntarse por el tenor de esta ausencia: ¿se trata de una mayor cantidad de investigación, o una necesidad de mayor calidad en la investigación? Se trata de una distinción no menor, que proyecta diferentes recursos y decisiones.

Por último, tal y como ya ha sido diagnosticado por parte de las comisiones aquí referidas, una de las consecuencias más relevantes de este panorama recae sobre la posibilidad de construcción de Saber Pedagógico. Las características de la investigación sobre formación docente estarían

limitando la producción y legitimación del saber pedagógico como eje articulador de la formación del profesorado<sup>4</sup>.

En síntesis, habría claridad en que predominan ciertas características en la investigación sobre formación docente, y que éstas repercutirían en la definición, construcción y valoración del saber pedagógico, y con ello, en las dinámicas de formación de profesores.

### Algunos antecedentes para comprender

Se pueden encontrar diversas “explicaciones” a la problemática analizada, que en ocasiones terminan convertidas en salidas a ésta, sin embargo, existe coincidencia en algunas situaciones que estarían en juego:

- **Quienes toman decisiones en este campo ignoran el conocimiento acumulado por la investigación**

El foco en este caso, no se ubica en las características en sí de la investigación, sino en lo que se realiza con el conocimiento que de esta emerge. Se asume la existencia de una investigación rica sobre cómo se enseña, los contextos que mejoran o limitan los resultados de la enseñanza y un conjunto de experiencias detalladas y fecundas para la formación docente. El problema se sitúa en quienes deciden sobre la formación docente dado que no logran establecer canales de comunicación expeditos y oportunos con quienes desarrollan investigación<sup>5</sup>.

- **La falta de apoyo financiero limita la producción de conocimiento**

Una condición básica para obtener investigación de calidad es, desde esta perspectiva, contar con recursos financieros suficientes. En nuestro país, la investigación educacional comprende una pequeña proporción del presupuesto del sistema, y el apoyo financiero tiende a ser intermitente (OCDE, 2004: 155). Una muestra de ello es el 1,6% del presupuesto total dedicado a educación, en los concursos Proyecto-Regular FONDECYT 2005. En el plano de las instituciones, no son pocos los que denuncian la falta de apoyo e incentivo para la investigación, señalando la existencia de una crisis al financiamiento de la investigación en las universidades<sup>6</sup>.

- **La falta de condiciones institucionales en las universidades condiciona los recursos para investigar**

Pese a las intenciones declaradas por las instituciones formadoras de profesores, los académicos perciben una fuerte tendencia a concentrar el tiempo y las actividades curriculares en torno a la docencia, y con ello, a ver limitado su tiempo para realizar actividades de investigación y extensión. Este factor dificulta principalmente aspectos de coordinación, trabajo de campo y disseminación de resultados<sup>7</sup>. En esta perspectiva, la universidad pierde su capacidad para producir saber y se convierte en un agente transmisor de conocimientos producidos o legitimados por otros, lo que promueve la baja calidad de la investigación.

- **Presencia de una lógica que burocratiza la función de investigar**

Un cuarto elemento al que se hace referencia releva el “sentido” que tiene la actividad de investigar para quienes se vinculan a la formación docente y qué lugar ocupa ésta en la representación de su función. Hay quienes denuncian esta situación en la medida que reduce la investigación a un intercambio de conocimientos *triviales* versus incentivos salariales y de carrera docente, y donde “nos obligan a investigar” (Messina, 1999: 153).

Desde este modo de análisis, investigar pasa a ser una “función” más que una misión, una vocación o un interés, que se mira en términos de productividad (publicaciones, currículo, etc.) más que en función de programas de investigación mayores, con fines y expectativas claramente definidos y se convierte en una actividad sin proyección.

## **Otra manera de comprender: Una mirada a la investigación como problemática**

Sin negar la pertinencia y relevancia de estos antecedentes y su influencia sobre el panorama actual de la investigación educativa en general, todos ellos, por separado o en su conjunto, no entregan elementos que permitan comprender el vínculo que se establece entre la investigación sobre formación docente y la falta de reconocimiento, desarrollo y presencia del saber pedagógico como eje articulador de la formación de profesores. Al parecer, las explicaciones no se encuentran fuera de la propia investigación y habría que mirar qué ocurre dentro de ella misma: los actores que investigan, ejes problemáticos, temas emergentes y silenciados, enfoques, concepciones acerca de la investigación, entre otros.

Por este motivo, ahora se hace necesario y oportuno explicitar cuál es la opción asumida al hablar de “saber pedagógico,” (quizá el lector ya esperaba una postura al respecto) en el escenario de la formación de profesores y sus posibilidades desde las propias instituciones formadoras, ya que pocos dudan de la centralidad de este concepto pero al mismo tiempo se ha destacado lo amplio, diverso y confuso que puede llegar a ser.

Más de treinta instituciones formadoras de profesores en nuestro país, realizaron un esfuerzo por sistematizar los significados atribuidos al Saber Pedagógico<sup>8</sup>. Hubo acuerdo al señalar que este saber contribuye en la construcción de identidad profesional docente y por tanto debe ser parte de los procesos de formación inicial y continua.

Como principal característica está el ser resultado de procesos reflexivos que articulan en forma dinámica la teoría y la práctica, en una nueva síntesis conceptual que modifica a ambas. El saber pedagógico se refiere a ese saber que el maestro o profesor en formación generan de su propia práctica pedagógica, entendida esta en un sentido amplio y que en el caso de los estudiantes de pedagogía incluye acciones tales como la elaboración de una planificación, la simulación de una clase o la preparación de algún material con fines metodológicos. De allí que este saber sea producto de la interacción entre conocimientos teóricos elaborados por la ciencia, sentido común, experiencia escolar y la realidad histórica, social y cultural en la que se desarrolla la acción educativa.

Desde estas premisas y asumiendo la trascendencia de las prácticas pedagógicas como fundamento para la constitución de “saber pedagógico”, es que podemos interrogarnos:

### **Investigación acerca de la formación docente ¿fuente para la construcción de saber pedagógico?**

Pese a lo complejo que resulta hacer juicios sobre “la” investigación en este campo en nuestro país dada la escasa presencia de estudios que sistematicen y analicen al conjunto de investigaciones que se han desarrollado<sup>9</sup>, se considera aquí un estudio chileno, realizado en la década de los noventa, que da cuenta en términos más generales del estado del conocimiento sobre esta área<sup>10</sup>. Pese al desfase existente desde la fecha de publicación, se considera que sus aportes mantienen vigencia y pertinencia, no obstante, es también una invitación a actualizar dicha revisión.

La característica central que este estudio aporta sobre la investigación en el área dice relación con el foco que ésta asume. Se aborda el proceso como algo que hacen “otros” y con miras al “producto” que se espera obtener; en este caso, ciertas competencias y actitudes que debe desarrollar un profesor en formación. Por ello, no está en duda la presencia de la investigación sobre los procesos y dinámicas de la formación; lo que se cuestiona es qué y de quiénes son esos procesos y cómo son abordados: en términos sólo descriptivos o incluyendo una mirada explicativa y crítica de éstos.

Desde esta perspectiva, continúa predominando un enfoque acerca de la formación docente que no realiza investigación “en la formación docente”. Se trata de un modo de enfocar la investigación ubicando su objeto (el propio proceso formativo) fuera de sí, produciendo una disyunción, tradicional

por lo demás, entre la producción de conocimientos y la realidad problematizada por el cual este saber se hace necesario. Del mismo modo, estas prácticas investigativas dicotomizan la relación *formador-investigador* instituyendo dos dinámicas que responden a condiciones, recursos, procesos y productos que parecen de distinta naturaleza.

Esta problemática ya ha sido analizada por otros autores que sugieren “una nueva articulación, un nuevo equilibrio entre los conocimientos producidos por las universidades con respecto a la enseñanza y los saberes desarrollados por los docentes en sus prácticas cotidianas”<sup>11</sup>

Si hacemos un vínculo entre este conjunto de condiciones y el sentido y origen del saber pedagógico es ineludible pensar en la tesis inicial que articula estas notas: una investigación que se constituye separada de las propias prácticas formativas, donde predomina la creencia de que las prácticas de enseñanza universitaria no constituyen objetos legítimos de investigación y en que lo central es el perfil que desarrolla el estudiante, no el proceso por el cual ha llegado a tal, es una investigación que escapa a la posibilidad de reflexión teórico-práctica y con ello, a la reconstrucción de ambas, con miras a un proceso formativo que construya y desarrolle verdadero saber pedagógico.

Esto supone desde las instituciones universitarias, que los investigadores trabajen en las escuelas y en las aulas en colaboración con los profesores no universitarios, considerándolos como colaboradores de la investigación y no como sujetos u objetos de investigación. En el caso de los estudiantes de pedagogía, la apuesta es la misma; asumir los espacios institucionales de formación y las prácticas progresivas que ellos realizan como oportunidades únicas para construir saber pedagógico. Los formadores-investigadores, en tanto, cuentan con todas y cada una de las instancias formativas de las que son responsables para poner en marcha procesos sistemáticos de investigación que les permitan generar conocimiento relevante para la toma de decisiones.

## Desafíos e Invitaciones

Estas notas intentaron, entre otras cosas, develar algunos vacíos que la investigación educativa de nuestro país requiere abordar. El numeroso cuerpo de investigadores en formación docente que participa de esta tarea desde su rol en instituciones formadoras de profesores necesita espacios institucionales que le permitan reconocer y reconocerse en lo que ellos y otros han investigado en este campo.

La investigación que tiene como eje al profesorado necesita explorar, junto a otros temas de relevancia, los modos de constitución, desarrollo y expresión de saber pedagógico, en los estudiantes de pedagogía y en los propios formadores.

La discusión está abierta. En especial para todos aquellos que desde su rol de formador-investigador asumen el desafío de formar profesores y profesoras que se identifican con su profesión y la asumen con compromiso y responsabilidad.

## Anexo

### Distribución por décadas de títulos de investigaciones en forma de Estado de Arte.

Década de 1980	Década de 1990	Década de 2000
1. Zaida Sánchez Moya y Ernesto Schiefelbein. La formación y capacitación de docentes características en las investigaciones realizadas en la última década. CEMIE, 1985.	4. Iván Nuñez. Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del arte. OREALC, 1990.	9. Elizabeth Castillo. Los maestros de ciencias sociales: historia escolar y procesos de socialización profesional. Colciencias, 2000.
2. Virginia Pierola. Formación docente en América Latina y Bolivia: estado del arte. CEBIAE, 1987.	5. María Inés Abrile. Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. OEI, 1994.	10. María Mercedes Callejas R. La investigación en la formación del profesor universitario: entre la teoría y la práctica. Colciencia, 2002.
3. Centro de Reflexión y planificación Educativa (CERPE). Formación docente en Venezuela. CERPE, 1989.	6. Grupo de Investigación de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores. Los maestros en Bogotá. Espejos y reflejos, IDEP, 1999.	11. Carmen Pérez Fragozo. Estado del arte de la docencia en línea: consideraciones sobre su evaluación. Mimeo. s.f.
	7. Piedad Prieto. Reflexiones en torno al núcleo "Reflexiones y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales: la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa. CNA, 1999.	12. Carlos Augusto Hernández. Experiencias comparadas en la formación de profesores. Universidad de Los Lagos, 2002.
	8. Graciela Messina. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Universidad de Los Lagos, 2002.	

## Bibliografía

- Abraham, M. & Rojas, A.. (1997). La Investigación Educativa Latinoamericana en los últimos diez años. *Revista Educación*, 312 p. 21-41. España.
- Núñez, I. (2002). La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907 – 1957). Santiago de Chile: CPEIP, Ministerio de Educación.
- Comisión de Formación Docente. (2005). Actas del Encuentro Nacional: Propuestas de políticas para la formación docente en Chile Actas del encuentro realizado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Carranza, G. & Reyes, M. (2006, octubre). "El Saber pedagógico desde la visión de las instituciones formadoras de profesores" Segundo Encuentro Nacional sobre Formación Docente. Universidad Católica de Temuco: Temuco, Chile.
- Sonia Lavín Herrera. Algunas consideraciones acerca de la producción de conocimiento en educación y estrategias de desarrollo. Documento Presentado al Coloquio VII- CPEIP, 29 de Abril 2003.
- Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Santiago de Chile: MINEDUC & CPEIP Serie Bicentenario.
- Navarro, Iván Investigación y Desempeño Profesional Docente Recuperado el 20 de febrero de 2006 desde <http://ceder.ulagos.cl/res/default/investigacionydesempeoprofesional.pdf>
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.
- OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de educación.

- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. En Revista Iberoamericana de Educación, n° 19.
- Ávalos, B. (1997). Investigación, Políticas y Prácticas. El caso de la Formación Inicial de docentes. En Revista Pensamiento Educativo, Vol. 20 (pp.437-455).
- Schiefelbein y otros (1997). La vinculación entre la investigación y la toma de decisiones en educación: un nuevo enfoque. Santiago de Chile: CIDE-REDUC.
- Téllez, F. (2005, octubre). "Caracterización de las Carreras de Pedagogía de las Universidades Chilenas que han participado en el proceso de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAF". Encuentro Nacional: Propuestas de Políticas públicas para la formación docente en Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: Santiago, Chile.
- Schiefelbein, E. (2006, noviembre). "¿Qué dice la investigación sobre formación inicial de docentes?" XVII Coloquio "Aportes de la investigación a la formación inicial de docentes", Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile.
- Tardif, M. (2004). Los Saberes del Docente y su desarrollo profesional. Narcea, España.
- Valdés, R. y otros (2005). Las Investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). En Educação Unisinos, vol 9, 3, (pp 219-228).

## Notas

<sup>1</sup> Artículo recibido por la Dirección Ejecutiva de la Revista Perspectivas Educativas el 9 de marzo de 2007 y aceptado por el Comité Científico el 6 de mayo de 2007.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación. Actualmente realiza estudios de Postgrado en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

<sup>3</sup> Ernesto Schiefelbein comenta: "Dada la falta de evidencia suficientemente precisa sobre la formación inicial, los que toman decisiones sobre la educación en América Latina deben definir políticas sobre opiniones que no siempre son consistentes con los resultados de la investigación disponible" (Documento presentado en el XVII Coloquio de Investigación en Educación del CPEIP, Viña 2006). En esta misma línea, el Informe de la Comisión sobre Formación Docente señala: "La investigación que se hace en las escuelas de educación es escasa, no siempre es relevante ni alimenta la innovación en los procesos formativos" (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005:55).

<sup>4</sup> "Los déficits referidos pueden ser responsables, en buena medida, de la debilidad del saber pedagógico, de su falta de legitimidad en el mundo académico y del poco reconocimiento público de su centralidad" (Comisión sobre Formación Docente, 2005: 56).

<sup>5</sup> Ávalos, Beatrice "A pesar de la existencia de esta información, los políticos educacionales no sólo en Chile sino en muchas otras regiones del globo, al momento de recomendar medidas de mejoramiento de la calidad han tendido a ignorar esta evidencia o a darle poca importancia" (Ávalos, 1997: 439).

<sup>6</sup> Abraham, XX & Rojas, XX, 1997; Núñez, I., 2002; Lavín, S., 2003; OCDE, 2004.

<sup>7</sup> Según Téllez, refiriéndose a las carreras de pedagogía, "En casi el 50% de los casos la vinculación con el medio no está mediada por la investigación dentro de la unidad. Esto se debe en parte a la falta de personal académico que se dedique a esta tarea y a la falta de una política clara de investigación." (Téllez, 2005: 19)

<sup>8</sup> Carranza, G. & Reyes, M. 2006. Ávalos, Beatrice "A pesar de la existencia de esta información, los políticos educacionales no sólo en Chile sino en muchas otras regiones del globo, al momento de recomendar medidas de mejoramiento de la calidad han tendido a ignorar esta evidencia o a darle poca importancia" (Ávalos, 1997: 439).

<sup>9</sup> Valdés, R.; Fernández, O. & Pereira, J. 2005 (Los autores dan cuenta de la distribución de estados del arte realizados durante las últimas tres décadas en el campo de la formación de profesores en América Latina. Ver anexo).

<sup>10</sup> Messina G., 1999.

<sup>11</sup> Tardif, M. 2004, pp.18.