



REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa

E-ISSN: 1607-4041

redie@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California
México

Imbernón Muñoz, Francisco

La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga?

REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 2, 2012, pp. 1-9

Universidad Autónoma de Baja California
Ensenada, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15525013001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 14, Núm. 2, 2012

La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga?

Research about Teachers and with Teachers, and its Impact on Teacher Training. How to Conduct the Research?

Francisco Imbernón Muñoz
fimbernon@ub.edu

Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona

Campus Mundet
Edifici Llevant - 2a planta
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona, España

(Recibido: 2 de agosto de 2012;
aceptado para su publicación: 14 de septiembre de 2012)

Resumen

La educación, como toda práctica social, dispone de una pluralidad ontológica y metodológica, y se introduce en unos procesos de investigación que llevan a una diferente forma de ver la educación y que contribuyen y buscan varios aspectos como la acumulación, predicción, descripción, explicación, comprensión, interpretación, emancipación, deconstrucción, organización y progresiva creación y reordenación de su campo de conocimiento. La diversidad investigadora sobre y con el profesorado que nos muestra hoy en día la educación, indica no únicamente normalidad en un terreno social y complejo como es el educativo, sino una riqueza de procesos, y no un estancamiento ni

una paralización.

Palabras clave: Formación del profesorado, formación docente, investigación educativa.

Abstract

Education, like all social practice, has an ontological and methodological plurality. It delves into research processes that lead to a different way of seeing education and that both contribute to and seek various aspects such as the accumulation, prediction, description, explanation, comprehension, interpretation, emancipation, deconstruction, organization and progressive creation and reordering of its field of knowledge. The diversity of research about teachers and with teachers, which shows us education as it is today, not only evinces a state of normality in such a complex social field as education, but also reveals a wealth of processes, not stagnation or paralysis.

Key words: Teacher's training, teacher education, educational research.

I. Introducción

En los últimos 50 años, el cuestionamiento científico de la “ciencia única”, la aparición de enfoques alternativos, los cambios originados, en el último siglo, en la antropología, la filosofía, la psicología, la sociología y en movimientos (por ejemplo, el feminismo, el postmodernismo, etc.) con consecuencias en los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales, han repercutido en una pluralidad o multiparadigmatismo de procesos de investigación en la educación que dan lugar a formatos diversos, característica habitual que comparten las disciplinas sociales en la actualidad. La influencia en la educación de ciertos campos de la sociología, de la reestructuración, de la teoría crítica social, entre otros, ha originado enfoques críticos, que también se desarrollan y aumentan en la educación, sobre todo mediante los procesos deliberativos, de deconstrucción y de investigación acción con el profesorado.

Pero es lógico y evidente que esta pluralidad también genera disputas, visiones diferentes, tendencias y hasta conflictos. Se trata, básicamente, de un conflicto ontológico y epistemológico imbuido de ideología y planteado sobre el sentido y el valor (utilidad) de la investigación educativa y cómo ésta mejora el proceso enseñanza-aprendizaje, la tarea del profesor/a o su formación.

Escoger, decantarse, tomar una opción investigadora es una opción ideológica y, por lo tanto, supone moverse en un terreno pantanoso y resbaladizo. Sin embargo, es necesario hacerlo puesto que no existe el eclecticismo en el campo educativo aunque algunos lo pretenden inventándose zonas de sombras, hablando de nuevos paradigmas, visiones integrales u otras especulaciones cuando, muchas veces, no son más que aspectos nuevos que nos aporta el contexto social y que repercuten en las formas de pensar, actuar y, por lo tanto, de investigar.

Desde mi punto de vista una de las tareas de todo investigador (y educador) es

escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo más allá de lo que está bajo sus pies. La diferencia entre una opción u otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, el concepto de progreso, el qué se pretende con la investigación y el papel de los sujetos intervinientes.

II. La investigación “sobre” y “con” el profesorado y su repercusión en la formación

En el campo del profesorado podemos distinguir una distinción entre la investigación *sobre* el profesorado y la investigación centrada *en* el profesorado. En la base de estos planteamientos subyace la vieja polémica epistemológica entre teoría y práctica, entre investigación y realidad, entre pensamiento y acción, entre cualitativo y cuantitativo, entre relativismo y objetivismo, entre realismo e idealismo.

Esta distinción ha originado que, en los últimos años, la investigación sobre la educación derivara hacia investigaciones de corte más cualitativo (aplicado aquí en sentido genérico y respecto a la metodología de obtención de datos) pero manteniendo también investigaciones mediacionales (el alumnado o profesorado como variable mediadora), puesto que utilizan ambas metodologías y, rechazando las de estilo más cuantitativo, investigaciones proceso producto, descriptivo correlacionales, que estuvieron tan en boga en los años 70 y que han perdurado hasta nuestros días.

En las investigaciones que se están desarrollando en los últimos años en el campo sobre la formación del profesorado predominan las que podemos denominar cualitativas, pero que a lo largo de su proceso utilizan metodologías etnográficas, reflexivas, naturalistas, análisis interactivo, críticas políticas... con influencias de varias disciplinas como la antropología cultural, la psicología ecológica, la sociología del conocimiento, la crítica artística, la psicología cognitiva. Esto hace patente que, en la investigación sobre el profesorado y su formación, se ha producido una mayor adscripción al enfoque interpretativo y un crítico tendido al positivismo o pospositivismo (en sus diversas denominaciones: empírico analítico, racionalista, estructural funcional) seguramente por su poca aportación a la innovación en el campo de la docencia.

Los dos tipos de investigación (sobre y con) han aportado diferentes acercamientos al ámbito educativo que han supuesto un conocimiento más profundo de la acción del profesorado. La investigación “sobre” nos ha proporcionado aspectos tan importantes en la formación como pueden ser los estudios sobre los modelos de formación, fracaso escolar, principios educativos, aspectos de desprofesionalización, profesorado novel, aplicación del conocimiento didáctico del contenido, del conociendo experto, etc. La investigación “con”, ha desarrollado nuevos procesos de prácticas educativas, formativas, comunicativas, de elaboración de proyectos, de materiales, la reflexión sobre la práctica innovadora, el desarrollo del profesor como investigador (por ejemplo para

modificar, regular y adecuar el currículum y su perfeccionamiento como profesional) y los procesos de formación en las instituciones educativas, analizando y reflexionando sobre la práctica docente (individual y colectiva) en el aula.

III. Formas de investigar sobre y con el profesorado

¿Cómo se investiga teniendo como centro el profesorado? Como decíamos con anterioridad, encontramos una pluralidad de enfoques teóricos y de aproximaciones metodológicas que, en el caso del profesorado, se pueden agrupar en cinco grandes categorías, cuatro de ellas tienen como centro, predominantemente, la investigación sobre el profesorado y una con el profesorado:

3.1 Estudios sobre procesos formativos:

En los últimos tiempos se han hecho muchos estudios sobre los diferentes procesos formativos que pretenden analizar de forma predominantemente cualitativa aspectos concretos del proceso para indicar propuestas de mejora. La mayoría de estudios lo hacen mediante la metodología de estudios de casos, investigación evaluativa y la etnografía. Los tópicos más importantes son:

- El análisis de necesidades de formación del profesorado, tanto en la formación inicial (formadores) como en la formación permanente (profesorado).
- Análisis de planes de formación en un territorio amplio o en una zona específica.
- Historias de vida del profesorado mediante estudios biográficos narrativos.
- Análisis o evaluación de modalidades ya sean cursos o procesos de asesoramiento.
- Instrumentos o procesos de desarrollo profesional como portafolios, diarios, etc.
- Evaluación de procesos formativos, en toda la variedad de procesos de evaluación.

3.2 Estudios sobre el procesamiento de la información:

Aunque muchos de los estudios del apartado anterior podrían situarse aquí, le damos una especificidad a estudios donde el procesamiento de información considera que unas pocas operaciones simbólicas, relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, pueden, en último extremo, hacer dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimiento, innovaciones y tal vez expectativas respecto al futuro.

La concepción del humano como un procesador de información se basa en la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de un ordenador. En otras palabras, se adoptan los programas informáticos como metáfora del funcionamiento cognitivo humano. El procesamiento de información defenderá la

interacción de las variables del sujeto y las variables de la tarea o situación ambiental a la cual se ha enfrentado el sujeto. Aquí se sitúan los modelos cognitivos de procesamiento de la información centrados en los procesos mentales de planificación y toma de decisiones del docente.

3.3 Estudios sobre el conocimiento práctico:

Pretenden comprender el que los docentes conocen como resultado de su experiencia docente. Se incluyen análisis sobre el conocimiento personal, estudios ecológicos, sobre teorías implícitas y sobre conocimiento del aula. El eje de la investigación gira en torno a comprender los problemas prácticos que los docentes identifican en la enseñanza y el estilo de reflexión que los mismos generan. En particular se analizan las relaciones entre la detección y definición de problemas prácticos y el desarrollo de procesos metacognitivos que permitan tomar contacto, por un lado, con el propio conocimiento en construcción y, por otro, posibilitar la apertura hacia procesos de cambio y desarrollo del mismo. De este modo se atiende al desarrollo del conocimiento práctico en el docente, su especificidad, las fuentes de formación profesional y, especialmente, la impronta de la formación académica en este desarrollo, desde la perspectiva de los propios actores.

3.4 Estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido:

Intentan conocer la forma en que el profesor representa su materia y la transforma en estructuras didácticamente relevantes. El **conocimiento didáctico** del Contenido describe la capacidad de un profesor/a para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee en formas y estructuras comprensibles por los estudiantes. Incluye el que los profesores saben sobre la materia que enseñan y el saber cómo este conocimiento se transmite a los alumnos en las situaciones concretas de clase. Este conocimiento es específico del dominio, de la materia que se enseña, e incluye el conocimiento del profesorado sobre los intereses de los estudiantes, sus motivaciones para aprender tópicos determinados dentro de la disciplina y los preconceptos de los estudiantes que pueden interrumpir o frenar su aprendizaje. El **conocimiento didáctico del contenido** en la intersección entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico, ambos conformadores del conocimiento necesario para la enseñanza.

La distinción entre Conocimiento práctico y el Conocimiento didáctico del contenido es que el práctico es más cercano al personal y situacional, mientras el didáctico es más formal y construido sobre los deseos y demandas colectivas de la profesión.

El Conocimiento didáctico del contenido es estructuralmente un conocimiento práctico en el que el marco disciplinar bajo el que actúan los profesores y el nivel de comprensión que poseen de éste, afecta a la calidad de la transformación pedagógica del contenido. Se adquiere y perfecciona con la experiencia y requiere

de la confrontación experiencial y reflexionada entre las estructuras disciplinares y el conocimiento de las situaciones de enseñanza y de las características que adopta el aprendizaje del alumnado.

3.5 Estudios sobre el conocimiento experto:

Buscan conocer la estructura del conocimiento del profesor experto, su naturaleza y los elementos que permiten definir la gran variabilidad existente en la enseñanza experta. Parten de la idea que la práctica de los expertos y su manera de construir un conocimiento para la enseñanza podría ser un referente ineludible para la formación del profesorado (últimamente se ha visto la obra de Bain (2006) que podemos considerar dentro de estos estudios).

En los estudios sobre el conocimiento experto la atención de los investigadores se ha concentrado en dos aspectos: el proceso de adquisición y las características fundamentales de este conocimiento. Las primeras investigaciones sobre el conocimiento experto se remontan a los años setenta del siglo pasado. Y desde bien pronto se estableció una relación muy estrecha entre el conocimiento experto y la capacidad de resolver problemas. El objetivo de la búsqueda era identificar las características que hacen que los procesos de resolución de problemas sean más efectivos gracias a una práctica continuada. Por esto los estudios consisten en observar la actuación de expertos cuando se enfrentan a problemas y compararlos. El modelo de conocimiento experto que se desprende de estos estudios se identifica por diferentes características (Anderson 1996).

El conocimiento experto es abstracto: en contraposición a los novatos, los expertos poseen la capacidad de relacionar las características superficiales de un problema con los principios subyacentes; esto quiere decir que el experto posee categorías, jerarquizadas y relacionadas entre ellas, que le permiten representar los aspectos más relevantes del problema, y que constituyen el punto de partida de la aplicación de los procedimientos adecuados. El conocimiento experto es fundamentalmente operativo: en contraposición a los novatos, los expertos confían más en sus conocimientos operativos y los aplican de manera automática, es decir, sin recorrer explícitamente a sus conocimientos declarativos; por otro lado, los expertos constituyen unidades con secuencias de procedimientos que se repiten en la práctica, de aquí que resuelvan los problemas con más rapidez. El conocimiento experto es estratégico: en contraposición a los novatos, los expertos aplican los procedimientos prospectivamente, es decir, en relación con un plan global de solución de todo el problema, pero también evalúan los resultados en relación con el objetivo global.

A modo de conclusión general, de los estudios se desprende, pues, que los expertos no sólo saben “más” que los novatos, sino que saben “de otro modo”, y que por esto sus procesos de resolución de problemas son más rápidos, más económicos y más eficaces.

3.6 Estudios con el profesorado:

La investigación con el profesorado se divisa, hoy en día, como uno de los procesos importantes en la formación del profesorado. Desde el campo de la formación del profesorado, el interés por los procesos de investigación y de innovación con el profesorado puede remarcarse por varias motivaciones: la posibilidad de reflexionar sobre el qué se hace, unir formación a un proyecto de innovación, realizar una formación desde dentro (la institución escolar), un proceso orientado a las decisiones colaborativas, la necesidad de establecer puentes comunicativos entre los colegas, el interés por el desarrollo democrático del currículum y la aproximación entre teoría y práctica, entre otros. Es importante destacar que, en la investigación con el profesorado, se pretende que el profesorado pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite ser transformador de objetos, a ser capaz de lenguaje y acción.

La investigación con el profesorado es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la cual su enseñanza se desarrolla. Por esto, tiene que unir en una amalgama, teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional. Todo esto implica que la búsqueda en la formación del profesorado se asume como un compromiso político y no técnico o únicamente de mejora profesional. La investigación con el profesorado posee la posibilidad de comprometer y transformar el conocimiento de las profesoras y profesores investigadores sobre sí mismos, instándolos directamente a reconstruir y a transformar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos. Posibilita, dentro de un marco de política de colaboración, el desarrollo profesional del profesorado y formarse en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su conciencia profesional asumiendo alternativas adicionales de innovación y comunicación.

Aparece el concepto que la práctica se modifica cambiando los contextos y la forma de comprenderla. La investigación no dirige la acción mediante prescripciones provenientes de la teoría sino que pretende clarificarla porque sean los actores de la práctica quién autorregulan sus experiencias educativas.

Aunque la mayoría de referencias sean estudios anglosajones por ser los iniciadores o destacados investigadores, en los últimos años se han hecho muchas búsquedas en nuestro contexto, todos ellos, desde una tendencia u otra, están centradas en la figura del docente y la mejora de la formación docente.

Las investigaciones, de corte cualitativo, que tienen como centro el profesorado y sus procesos formativos (de corte cualitativo) han permitido avanzar en un cambio real de la teoría práctica formativa. Aunque la ecología de la enseñanza, la ecología de los procesos educativos, requiere un énfasis predominante en las metodologías cualitativas, en la investigación, la elección de la metodología tiene

que provenir del cruce de dos acontecimientos. Por un lado, a partir de consideraciones teóricas pertinentes de los atributos paradigmáticos, y por otro, de las características de la realidad específica en la cual se produce la acción investigadora, pudiéndose considerar razonablemente incluso la acción conjunta de ambas metodologías si fuera necesario.

Respecto a la relación investigación-formación del profesorado podemos decir que desde los inicios de las investigaciones sobre el profesorado (recordamos los estudios sobre el pensamiento del profesor) pasando por las búsquedas sobre procesos formativos y, sobre todo, desde la búsqueda con el profesorado mediante procesos de investigación-acción o participación activa en proyectos de innovación, estudios de casos, etnografías, investigaciones biográfico-narrativas, la formación del profesorado ha avanzado notablemente. La investigación ha dado pistas por una mejor planificación de la formación, analizar la incidencia de los diferentes modelos y modalidades de formación, establecer qué modalidades son las que provocan innovación, que significa recoger necesidades sentidas y un largo etcétera que divisa un futuro donde la investigación sobre el campo del profesorado (sobre y con) y de la formación docente asuma su importancia por el cambio de la educación.

Referencias

Anderson, J. R. (1996). A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51, 355-365.

Angulo Rasco, F. (1990), Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.) (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002), *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowlwdge*. Londres: Cromm Helm.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Goodson, I. F. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona:

Octaedro.

Imbernon, F. (2005). *Vivencias de maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Martínez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y curriculum*. Granada: Universidad de Granada.

Shavelson, R. J. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Schulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en lo estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos (pp9-91)* Madrid: Paidós/MEC.

Young, T. (1990). *A critical theory of education. Habermas and our children's future*. Nueva York: Teachers.