

CAPITULO II

LÍMITES Y FRONTERAS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN Y EL COMPORTAMIENTO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN SECUNDARIA.

INDICE

- 2.1. LA INVESTIGACION EN EL AREA DE LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
- 2.2. INVESTIGACION DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LOS CAMBIOS EDUCACIONALES DE FINALES DEL SIGLO.
- 2.3. EL PROFESOR EN LA ENCRUCIJADA. UNA MIRADA PSICOLÓGICA DE LA PROFESIÓN DOCENTE.
 - 2.3.1. EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO.
 - 2.3.2. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO.
 - 2.3.3. CAPACIDADES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO.
 - 2.3.4. MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CONOCIMIENTO PROFESIONAL.
 - 2.3.5. CONCEPCIONES Y MODELOS DE INVESTIGACION EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.
 - A. ANÁLISIS DE RASGOS. PARADIGMA PRESAGIO-PRODUCTO.
 - B. ANÁLISIS DE SITUACIONES.
 - C. EL PARADIGMA ECOLÓGICO, LA INVESTIGACIÓN NATURALISTA Y LOS ENFOQUES CUALITATIVOS DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA.
- 2.4. LA LARGA LUCHA POR CONQUISTAR LA PROFESIONALIDAD. UN ACERCAMIENTO A LOS PROBLEMAS SOCIALES DE LA PROFESIÓN DOCENTE.
 - 2.4.1. PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE.
 - 2.4.2. TRAYECTORIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.
 - 2.4.3. IMAGEN SOCIAL DE LOS DOCENTES.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

2.4.4. FACTORES GENERALES Y ESTRUCTURALES DE CARÁCTER SOCIAL QUE AYUDAN A EXPLICAR EL ESTADO DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE.

- A. FACTORES GENERALES.
- B. FACTORES ESTRUCTURALES.
- C. ALGUNOS INTENTOS DE EXPLICACIONES.

2.1. LA INVESTIGACION EN EL AREA DE LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A través del tiempo, en especial en las últimas décadas, las Ciencias Sociales han ido creando y perfeccionando diversas metodologías e instrumentos de análisis para recoger la información social. En la medida que todas las Ciencias Sociales fueron perfilando su área de conocimiento y los más recurrentes problemas de su investigación, se hizo necesario afinar los instrumentos utilizados en la recolección de los datos. Además, de esa forma, se otorgaba a dichos resultados mayor consistencia científica, pues éstos podían ser analizados a la luz del método científico. Desde la “Revolución Científica” del siglo XVII, el quehacer científico comenzó a dejar de ser una tarea realizada aisladamente por un individuo bajo condiciones de mecenazgo. Paulatinamente comienza a surgir como una profesión socialmente reconocida, con una actividad organizada institucionalmente⁴.

Mario Bunge⁵ en numerosos títulos, al definir ciencia ha estado señalando que ésta no es otra cosa que “el conjunto de conocimientos objetivos acerca de la naturaleza, la sociedad, el hombre y su pensamiento, obtenidos a través del método científico” y sus elementos esenciales serían un “contenido, un procedimiento y un campo de actuación”. Por lo tanto, la ciencia se ocuparía de observar y recoger los datos que los hechos de la naturaleza le proporcionan y ordenarlos de tal manera que nos permitan comprenderlos mejor.

La ciencia como actividad humana organizada se ha diferenciado de otras manifestaciones del intelecto mediante dos rasgos esenciales: el establecimiento de un sistema público y formal de comunicaciones y la constitución de una serie de mecanismos para vigilar y controlar la calidad de las informaciones generadas por ella.

⁴ Paolo Rossi. *El nacimiento de la ciencia moderna en Europa*. Barcelona: Crítica, 1998; Alfred Rupert Hall. *La Revolución Científica: 1500-1800*. Barcelona: Crítica, 1985; Richard Westfall. *La construcción de la ciencia moderna: mecanismos y mecánica*. Barcelona: Labor, 1980; Bernard Cohen. *Revolución en la ciencia*. Barcelona: Gedisa, 1989.

⁵ Mario Bunge. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. México: Ariel, 1979; *Teoría y Realidad*. Barcelona: Ariel, 1985; *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza, 1985; *La ciencia: su método, y su filosofía*. México: Quinto Sol, 1989; *Causalidad: El principio de causalidad en la ciencia moderna*. Buenos Aires: Eudeba, 1961.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Por tanto, el pensamiento moderno y contemporáneo no ha encontrado mejor vía para crear y construir conocimiento que la ciencia, pues su método racional permite, con relativa seguridad, contrastar lo que se estima como válido y sobre dichos supuestos realizar aportes al conocimiento. Se reafirma lo que existe y se abren fronteras a nuevos descubrimientos y construcciones teóricas.

Desde la Segunda Guerra Mundial en adelante, la estructura organizativa creada en torno al quehacer realizado por los científicos se ha denominado “Comunidad Científica”. Con tal denominación se ha querido señalar que esos intelectuales han organizado sus actividades bajo un fin básico y único: generar y extender el conocimiento de la realidad; conocimientos que deben surgir de acuerdo a criterios reconocidos por la estructura y la organización científica⁶.

Los principios que desde el siglo XVII han venido constituyendo el saber científico no son otros que: la separación entre sujeto y objeto, es decir, las distancias entre el lenguaje racional que describe la realidad y la propia realidad que se descubre o describe; las diferencias entre los saberes no fundamentados y el conocimiento científico, es decir, entre los saberes prácticos, la superstición y las ilusiones metafísicas y aquel saber único, universal y necesario generado mediante un método corroborado; y la distinción tajante entre un contexto de descubrimiento y un contexto de justificación, es decir, las diferencias que existen entre la natural actividad humana de descubrir y confeccionar conjeturas, con su componente de irracional, y la racionalidad de la justificación de lo descubierto por medio de la ciencia, en otras palabras la verificación de las hipótesis y la construcción de conceptos y teorías, que son actividades intelectuales de los individuos completamente racionales⁷.

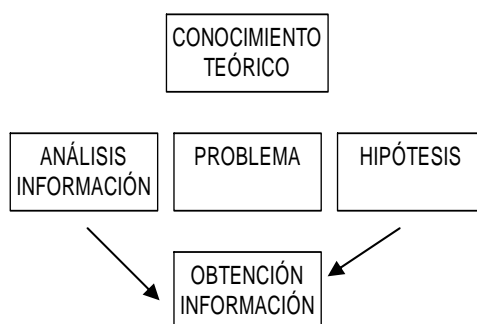
La investigación social suele comenzar, entonces, con la identificación de un problema y la delimitación de unos objetivos que reflejen las intenciones del investigador. Con

⁶ Herbert Blacklock. *Introducción a la investigación social*. Buenos Aires: Amorrutu, 1989; Donald Campbell. *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*, Buenos Aires: Amorrutu, 1998; Johan Galtung. *Theory and methods of social research*. Londres: George Allen & Unwin eds., 1967; Ray Pawson. *A measure for measures*. Londres: Sage eds., 1989.

⁷ Gérard Fourez. *La construcción del conocimiento científico: Filosofía y ética de la ciencia*. Madrid: Narcea, 1994; Bruno Latour. *Ciencia en acción*. Barcelona: Labor, 1992; Michel Serres (ed). *Historia de las ciencias*. Madrid: Cátedra, 1991.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

frecuencia, el problema investigado suele ser fruto de la curiosidad y el interés del investigador y estar fuertemente vinculado con la realidad social. Por lo tanto, el investigador tiene una dura tarea: identificarlos, reformularlos y elaborarlos de tal forma que puedan ser estudiados. En el capítulo primero de esta tesis doctoral se determina precisamente ese listado de objetivos y el problema investigado, acotándose sus variables de análisis. Suele indicarse que la construcción del conocimiento originado en la investigación se realiza a través de un “espiral de ciclos progresivos siempre inacabados”⁸. El siguiente esquema representa tales fases del ciclo de investigación, que permite al investigador forjar un conocimiento teórico, obteniendo y analizando información sobre problemas cuyo origen es la propia realidad social. Asimismo, por medio de la investigación también se puede contrastar modelos teóricos con la realidad, estableciendo soluciones provisionales a problemas reales o teóricos. Esto explica que entre los primeros capítulos de una tesis doctoral siempre se incorpore una sección que aborde el estado de desarrollo del debate científico del problema y área de conocimiento investigado, comúnmente llamado "estado del arte" o "estado de la cuestión".



En nuestro caso, el capítulo dos tiene esa finalidad: enterarnos del piso en que está la investigación sobre la formación del profesorado de historia. Dicha problemática fue abordada siguiendo dos grandes tendencias de la bibliografía especializada: una mirada psicológica de esa formación y los análisis sociológicos que se han hecho sobre la realidad del profesorado en general y del profesor de historia en particular.

⁸ Catherine Marshall; Gretchen Rossman. *Designing qualitative research*. California: Sage eds, 1989.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Además, la selección de una metodología tiene que tomar en cuenta la naturaleza del problema investigado y el grado de desarrollo de la investigación en el área de conocimiento elegida⁹. No todas las disciplinas están en igual pie para enfrentar los desafíos de la investigación moderna. Los corpus conceptuales, los métodos de análisis, las técnicas e instrumentos de investigación no tienen igual estado de perfección en todas las ciencias humanas. Las que llevan varios siglos han hecho un camino de ensayos y errores que hoy les permite tener un piso más sólido sobre el cual edificar los planteamientos teóricos, los debates disciplinarios y las bases epistemológicas. Además, para nadie es un misterio que en las últimas décadas ha existido una saturación disciplinaria (crecimiento del número de investigadores, dispersión geográfica de ellos y exigencias desmedidas por estar permanentemente publicando y construyendo currículo académico) y una creciente profundización de los problemas investigados sobre todo desde el punto de vista metodológico. Esto está explicando el nacimiento de numerosas especialidades que a poco andar comienzan a denominarse disciplinas y que cognitivamente figuran con un campo de conocimiento desmembrado de otro, o como el punto de cruce de dos o más disciplinas.

Los problemas de investigación tampoco son todos iguales. Existen algunas problemáticas que están en un cambio constante y los investigadores sólo logran establecer diagnósticos momentáneos y variables de incidencia. En cambio, hay otras que presentan una mayor continuidad y permanencia en el tiempo, las cuales pueden ser descritas, detectar factores y variables explicativas, establecer modelos de comportamiento e incluso proyectar algunas tendencias futuras.

A estas alturas del debate recogido por la bibliografía especializada, muestra ya no tiene sentido entrar en discusiones escolásticas, que en pasadas décadas dividieron a la comunidad científica, cuando se especulaba sobre el carácter científico de las Ciencias Sociales en oposición a las Ciencias Naturales. De todas formas, habría que señalar, como es obvio, que los problemas sociales tienen un tratamiento metodológico e instrumental muy distinto a las ciencias experimentales. Y dentro del ámbito social, los problemas educativos susceptibles de ser investigados hacen necesario una mayor

⁹ Jaume Arnau (ed). *Métodos de investigación en las ciencias humanas*. Barcelona: Omega, 1978; Justo Arnal; Delio del Rincón; Antonio Latorre. *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor, 1992.

diversidad y plasticidad metodológica, que orienten las técnicas de investigación al diseño de instrumentos eficaces en la recolección de la información de tipo escolar o educativo.

No debiera dejarse de lado otra consideración de vital importancia, relacionada con el ámbito disciplinario al que está adscrita esta tesis doctoral: el estado actual y embrionario de las didácticas específicas. Recientemente, Joaquín Prats ha publicado un interesante artículo que aborda entre otras materias el origen y el estado actual de una de las didácticas específicas en España. Sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales nos informa que sólo en los últimos quince años se ha incorporado al mundo académico universitario y con no pocas dificultades.

En aquel artículo, desde un comienzo, Prats se pregunta si la Didáctica de las Ciencias Sociales “se ha configurado como un campo de conocimiento suficientemente diferenciado del resto de las disciplinas educativas, su situación en el contexto académico y su posición en el contexto de la investigación sobre tales materias”¹⁰. Los indicadores utilizados para desarrollar la argumentación fueron: la descripción de la comunidad académica científica española; la posibilidad de establecer límites epistemológicos que definan a la Didáctica de las Ciencias Sociales como un ámbito de investigación diferenciado; la constatación de la existencia de líneas de investigación propias; y la influencia que ha tenido la Didáctica de las Ciencias Sociales, tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje de la educación reglada, como en el mundo de las comunicaciones de los conocimientos sociales y culturales.

Los números hablan por sí mismo. En España, sólo desde la segunda mitad de la década de los ochenta es posible detectar un número creciente de profesores universitarios dedicados a la formación de los profesores, provenientes casi en su totalidad de las Escuelas de Formación de Profesores de EGB. Después de varios años, es posible percibir la existencia de un núcleo en el que se está construyendo docencia, investigación científica y reflexión educativa. Sin embargo, hasta el momento y debido a su origen, no ha tenido gran peso institucional en las universidades españolas. El

¹⁰ Joaquín Prats. “La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: Estado de la cuestión”. En: *Revista de Educación*. Madrid. Nº 328. 2002.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

número de docentes en el conjunto de todas las universidades españolas es pequeño, si se lo compara con las áreas tradicionales del saber académico. Si se analiza dicho núcleo en función de las jerarquías, su situación es aún más débil: 68%, profesores titulares de escuela universitaria; 19%, catedráticos de escuela universitaria; 10%, titulares de universidad; y sólo un 3% de catedráticos de universidad.

En Chile, el panorama es aún más germinal. La Didáctica de la Historia, como las demás didácticas específicas, se encuentra como en los ochenta de España. Como área de conocimiento todavía no está reconocida oficialmente por la comunidad científica nacional. Sus materias, problemáticas y preocupaciones suelen ubicarse dentro de la pedagogía, o en un espacio fronterizo entre esa disciplina y las especialidades: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Como tal, no hay académicos dedicados, a tiempo completo, a su cultivo. En estos momentos, de un total de 26 personas abocadas a la Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales sólo una cuenta con grado de doctor. El resto tiene experiencia laboral y un grado de licenciado en una disciplina afín; los menos un magíster en pedagogía.

Al mismo tiempo, los orígenes disciplinarios del colectivo universitario chileno son muy variados. En su mayoría está compuesto por profesores que no han alcanzado las jerarquías máximas de la carrera académica contempladas por las universidades chilenas: titular de universidad. Normalmente, son profesores a tiempo parcial, con una disparidad de formación y lecturas.

Continuando con la argumentación y descontando algunos primeros trabajos¹¹, el mismo Prats afirma que en España prácticamente no ha habido en la Didáctica de las Ciencias Sociales un esfuerzo mayor por definir líneas específicas y diferenciadas de investigación. En ese mismo artículo echa de menos una reflexión propia y señala que la tendencia más frecuente ha sido la adopción de bases teóricas de las disciplinas afines;

¹¹ Joaquín Prats. "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable". En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada Editores, 1997; Joan Pagès, "Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". En: Pilar Benejam; Joan Pagès. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, 1997; Antonio Luis García. "Principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". En: Luisa Ruiz [et al]. *El saber en el espacio didáctico*. Jaén: Universidad de Jaén, 1996.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

situación que se explicaría en gran manera porque, como disciplina, la Didáctica de las Ciencias Sociales suele enmarcarse al interior de las ciencias de la educación. Existiría entonces un retraso en la discusión epistemológica y una adaptación ligera de metodologías procedentes de otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

Como se ha descrito, en Chile si no hay una verdadera comunidad científica, menos existen líneas de investigación delimitadas. Sólo en los últimos meses se ha constituido un Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que, a partir de la experiencia española, ha bosquejado unas líneas de investigación en el largo plazo. Pero todas estas consideraciones están en el ámbito de los deseos y de las buenas intenciones. En adelante, hace falta tiempo y dedicación sistemática.

Por lo general, el uso de los conceptos no pasa previamente por el cedazo de la investigación empírica. Por eso, esta tesis hace suya la afirmación de Joaquín Prats cuando dice que “hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de los investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es la falta de un acuerdo en cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse: el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área; la relativa colonización metodológica de otras Ciencias Sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar; y por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio”¹².

En la misma línea de análisis encontramos a Isidoro González, catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid. Recientemente ha publicado un interesante y meditado trabajo sobre la construcción de un saber científico, en este

¹² Joaquín Prats. “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable”. En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada Editores, 1997

caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales¹³. González siguiendo a Toulmin piensa que en un extremo existirían disciplinas científicas con todos sus elementos estructurales muy claros, definidos y correctos dentro de un ámbito propio y al otro extremo, disciplinas científicas sin elementos claramente aislables, con un cierto campo teórico no aceptado por todos, con indefiniciones metodológicas y sin una organización profesional de competencias. Entre ambas posiciones y extremos existirían disciplinas difusas, que disponen de unos elementos u otros, o de todos en mayor o menor grado. Los elementos estructurales que permitirían clasificar a dichas disciplinas no serían otros que: unas ideas disciplinares, un cuerpo teórico, una metodología de trabajo y una organización profesional.

Por esa razón, Isidoro González denomina a las primeras disciplinas, las estructuradas y reconocidas por toda la comunidad científica, como “compactas o maduras”; a las indefinidas metodológicamente como “disciplinas posibles”, debido a su presencia de futuro; mientras que las que están entre ambos extremos, que caminan a la madurez y la consolidación, “disciplinas en proceso de compactación”.

Esto mismo, lleva a González a señalar que es la creación de una organización profesional, lo que ha terminado siendo el factor decisivo para que la Didáctica de las Ciencias Sociales fuera pasando de ser una disciplina posible, a una disciplina en proceso más o menos avanzado de maduración. Con igual claridad, González también afirma que aún está lejos de ser una disciplina compacta, pero ya no puede ser clasificada como una disciplina difusa. Las razones estarían en que se ha dado un gran paso. En las dos últimas décadas, se ha pasado de ser un saber imperfecto, que no terminaba de liberarse de los supuestos científicos referenciales que, cuando buscaba configurar su organización teórica, no tenía otra salida que la superposición de conocimientos de las diferentes Ciencias Sociales o de las ciencias educativas, a ser un campo de conocimiento que comienza a definirse sin problemas y con personalidad propia, como un saber científico dentro del campo educativo.

¹³ Isidoro González. “El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico”. En: Isidoro González [et al.]. *La Geografía y la Historia, elementos del Medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En consecuencia, y siguiendo a los mencionados autores, la Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimiento y campo de investigación es una materia de estudio muy reciente en el mundo universitario. Por lo cual, los parámetros epistemológicos y conceptuales aún están centrados en la descripción de los fenómenos analizados. Sólo en la medida en que la investigación educativa vaya definiendo líneas de investigación, metodologías e instrumentos eficaces en la recolección de la información, debidamente probados, se podrá hablar de un ámbito universitario de investigación más consolidado, con una reconocida comunidad científica y voz autorizada.

Si desde el punto de vista epistemológico, en Chile las cosas aún no están del todo dadas y la investigación por mucho tiempo más se localizará en el ámbito descriptivo, las metodologías de investigación y los instrumentos finalmente también estarán sujetos a dar respuestas descriptivas. Si todo va bien, en unas décadas más, cuando estén definidas las bases generales de las problemáticas educativas, tendremos la oportunidad de utilizar y experimentar con investigaciones, cuyos instrumentos y metodologías sigan un camino de corte cualitativo y abocado al estudio de caso. Los cimientos tardan un tiempo, lo importante es que se construyan de una forma que resistan los vientos y temblores de la administración, que en los países latinoamericanos de tiempo en tiempo remecan todas las estructuras por sólidas que éstas parezcan en algún minuto. Por lo demás, nuevamente, habría que afirmar que en ciencias las respuestas particulares no necesariamente constituyen explicaciones generales. La sumatoria de experiencias locales y de casos no siempre contribuye a dar respuesta a problemas generales, porque dichas interrogantes también necesitan explicaciones globales y no de caso¹⁴.

Lo anterior no debe sorprender y menos desanimarnos, otras disciplinas afines, como la historia, la geografía y la antropología han tardado años y décadas en realizar ese camino de consolidación. Recordemos por ejemplo que las primeras cátedras universitarias de historia y geografía surgieron recién a mediados del siglo XIX en las universidades alemanas¹⁵. Desde entonces han tenido un desigual proceso de

¹⁴ Joaquín Prats [et al.]. *La secundaria a examen*. Barcelona: Ediciones Proa, 2002.

¹⁵ Enrique Moradiellos. *El oficio del historiador*. Barcelona: Ediciones Siglo XXI, 1999; George Gooch. *Historia e historiadores en el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1977; Georg Iggers. *The German Conception of History: The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present*. Middletown: Wesleyan University Press, 1968; John Cannon. "Profesion of History". En: John Cannon (comp.). *The Blackwell*

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

estructuración de su investigación y sólo después de la Segunda Guerra Mundial, en pleno siglo XX, y en la medida que se consolidaba una comunidad científica internacional con parámetros epistemológicos comunes, fue surgiendo un debate histórico, geográfico y antropológico con consenso conceptual y metodológico¹⁶.

La formación de una comunidad científica que defina conceptos y reconozca bases epistemológicas comunes significará un paso decisivo en las didácticas específicas, incluyendo la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Mientras tanto, las tesis conducentes al grado de doctor y las investigaciones universitarias debieran contribuir a ese fin con tranquilidad y rigurosidad.

El estado embrionario de la Didáctica de las Ciencias Sociales sirve sobre todo para contextualizar los tipos de metodologías a utilizar en las actuales investigaciones y la dependencia que tendremos hasta un tiempo más con el nivel descriptivo del análisis científico. Cuando ya estén echadas esas bases descriptivas de la realidad educativa, recién será posible avanzar a investigaciones comparadas y a construcciones teóricas más complejas en el ámbito de la didáctica.

Ahora bien, los teóricos de la investigación comparten cada vez más el supuesto de una gran dependencia entre método y problema en una investigación social. Una vez elegida la metodología más adecuada, normalmente, éstos aconsejan que los investigadores deben realizar un plan de investigación y por medio de técnicas de obtención de información recoger los datos necesarios para ser analizados, con la finalidad de comprender, interpretar y explicar los fenómenos que han despertado la curiosidad y el interés del estudio. La obtención de la información es una de las fases más importantes de la investigación y una de las tareas que exige una preparación minuciosa y más prolija de todo lo que debe realizar un estudioso.

En definitiva, la construcción del conocimiento a través de un proceso racional, como es el método científico, constituye un camino de progresos siempre inacabados, porque permanentemente los investigadores estarán formulando interrogantes a la realidad y

Dictionary of Historians. Oxford: Blackwell, 1988.

¹⁶ Eric Hobsbawm. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1998; *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica, 1998; *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2003.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

cada hipótesis comprobada o desmentida irá abriendo a la comunidad científica nuevas preguntas y dudas.

La investigación educativa, al alero de los departamentos de didácticas específicas, tiene el desafío de establecer concretas líneas de investigación. Joaquín Prats, en ese sentido, haciendo un real esfuerzo de sistematización, ha fijado inicialmente cinco ámbitos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales; líneas que son un primer acercamiento al problema de transformar este campo de conocimiento en una verdadera área de investigación científica. Estos ámbitos serían:

- Diseño y desarrollo curricular.
- Construcción de conceptos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Conceptos y aprendizajes de las disciplinas sociales.
- Didáctica del patrimonio: espacios de representación y desarrollo comunicativo.

Como puede apreciarse el comportamiento y el desarrollo de la profesionalidad docente en el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es uno de los núcleos más significativos. Esta tesis doctoral está adscrita precisamente a dicha línea. Su cultivo implica abordar un sin número de temáticas relacionadas, tales como:

- Análisis de la formación inicial de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales: tipo de conocimientos disciplinarios, formación pedagógica, currículo de formación, etc.
- Análisis de la práctica docente y de los procesos que tienen incidencia en la conducta didáctica del profesor, es decir, cómo el profesor toma las decisiones pedagógicas.
- Análisis de la estructura de toma de decisiones y comportamientos ante los diferentes problemas de la enseñanza.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Concepciones y percepciones que el profesorado tiene de su trabajo, su función social y de cómo cree que es percibido por las distintas instancias que participan directa o indirectamente en un establecimiento educacional: compañeros de trabajo, administración, autoridades superiores, alumnos y apoderados.
- Pensamiento y acción pedagógica: coherencia e incoherencia entre las concepciones didácticas que puede tener y las prácticas educativas que finalmente realiza en las aulas.
- Relaciones que el profesor tiene con otros profesionales.
- Percepciones que el profesor tiene de su sociedad y su relación con la tarea docente, es decir, ser un factor de formación y un agente de movilidad social.
- Estudio de las relaciones existentes entre formación permanente y prácticas docentes.

Esta tesis comparte la idea que con una buena sistematización del camino recorrido en tesis doctoral e investigaciones sobre la realidad educacional es posible perfilar mejor estas líneas. De lo contrario permanentemente se está confundiendo investigación educativa con innovación pedagógica. No hay que descartar en sí tales esfuerzos, porque la innovación contribuye a cambiar y mejorar las prácticas del profesorado. Sin embargo, no es investigación como tal, porque carece de una metodología científica que avale el procedimiento y contraste los resultados. No cuenta, por tanto, de los apoyos conceptuales y epistemológicos, que con mayor éxito ha desarrollado la ciencia y que la comunidad científica ha refrendado como válidos. Sin esta claridad no se progresará en la construcción del área de conocimiento, pues se estará en presencia de experiencias interesantes, pero que por su naturaleza no pasarán de ser un ejemplo aislado, incapaz de proporcionar factores explicativos generales. La Didáctica de las Ciencias Sociales debe ir nutriéndose de conocimientos alcanzados mediante la investigación científica, porque el método científico aporte un conocimiento explicativo del objeto de estudio,

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

con una relativa estabilidad, además de permitirnos detectar ciertas regularidades o tendencias en el tiempo.

Finalmente, una última consideración en relación con la metodología seleccionada en esta tesis. En las últimas décadas, como bien queda explicado en el capítulo del estado de la cuestión, la formación de los profesores de secundaria ha sido materia de estudio en numerosos países europeos y Estados Unidos. Desde diversos ángulos se ha intentado desentrañar los pensamientos y las prácticas profesionales de los docentes. Sin embargo, en Chile, la investigación como tal aún no ha comenzado. El tema está en el ámbito de la reflexión y los comentarios generales. Los artículos y documentos publicados hacen referencia a casos particulares y anecdóticos. En los hechos no ha habido investigación seria y prolongada en el tiempo. Los únicos trabajos de mayor y largo aliento han sido dos estudios encomendados por el Ministerio de Educación a distintas universidades chilenas sobre el estado de los profesores redactado en términos generales. El primero fue realizado en 1992, en los inicios de la reforma educacional, y es un diagnóstico a base de una encuesta, que arrojó resultados muy elementales sobre la situación del profesorado, distinguiendo pocas características entre los docentes de diversas disciplinas. El segundo estudio es aún confidencial y fue solicitado por la directiva de los profesores de nivel nacional. Como la investigación estuvo centrada en las condiciones materiales y psicológicas del profesorado, y como los primeros resultados fueron tremendamente deficientes y malos, las autoridades gubernamentales decidieron mantener sus resultados en reserva hasta mejores tiempos, cuando dichos datos causen menos polémica.

Por lo tanto, prácticamente no hay investigación sobre profesores en Chile y menos centrada en los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por ese motivo, esta tesis considera que como investigación ésta puede ser de gran utilidad cuando las autoridades gubernamentales fijen políticas educacionales con el gremio y, sin duda, es uno de los primeros y escasos estudios abocados a conocer la realidad concreta de los educadores chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Una vez que se hayan hecho varias investigaciones que afinen el estado general del profesorado y detecten sus características más particulares como un colectivo específico, se podrá continuar con mayor profundidad en realidades más complejas y bajo tratamientos metodológicos sistémicos. Para eso, el tiempo será el mayor ingrediente y el mejor consejero. Las

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

vallas y los obstáculos en asuntos metodológicos deben ser saltados de a uno. Ahora corresponde determinar el cimiento sobre el cual construir el edificio de las grandes problemáticas que aquejan al profesor de historia chileno.

2.2. LA INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LOS CAMBIOS EDUCACIONALES DE FINALES DE SIGLO.

Durante las décadas de los ochenta y noventa, en el ámbito mundial, emerge un fenómeno común: el análisis y la revisión de la enseñanza impartida en los establecimientos educacionales de primaria y secundaria. Y, como nunca, el mundo universitario no ha quedado ajeno de dicha tendencia. Los países europeos y latinoamericanos han vivido sucesivas reformas educacionales decretadas por gobiernos de los más variados tintes políticos y doctrinarios¹⁷. Los cambios históricos de fines de siglo se han descrito como el paso de una sociedad industrial a otra basada en el conocimiento¹⁸. La globalización y la expansión de la informática y de las comunicaciones han llevado a los Estados y a la comunidad científica internacional a reflexionar sobre la forma en que se está educando a las nuevas generaciones.

Para la dura y creciente competencia en el ámbito económico, la construcción de una sociedad multicultural e interconectada y por la necesidad de instaurar en numerosas partes del mundo un sistema político democrático, los expertos de la Postmodernidad han dicho que se requiere a todas luces de destrezas culturales e intelectuales de nuevo tipo que los sistemas educativos deben comenzar a proveer¹⁹.

Los analistas concuerdan en que existirían ciertas tensiones que, sin ser nuevas, están en el centro de los problemas sociales del siglo XXI y que, de alguna forma, también han terminado influyendo en cómo debe pensarse la enseñanza de este siglo que recién comienza²⁰. Estas tensiones serían:

¹⁷ Cecilia Braslavsky [et al.]. *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago: PREAL, 1997; Ernesto Ottone. “¿Qué educación para el siglo XXI en América latina?”. En: Ernesto Ottone. *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. Buenos Aires: IIPPE, 1998.

¹⁸ CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL, 1992; Ernesto Cohen. *Educación y equidad: una difícil convivencia*. Santiago: CEPAL, 1996.

¹⁹ Manuel Castells. *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza, 1985; *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza, 1998; *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janes, 2001; “Retos educativos en la era de la información”. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 271, 1998. Pp.81-85.

²⁰ Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana, 1996.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- ***Entre lo mundial y lo local.*** Convertirse poco a poco en ciudadano del mundo, sin perder las raíces y los derechos a participar activamente en la vida de una nación, o comunidad de base.
- ***Entre lo universal y lo singular.*** Aprovechar los beneficios de la globalización de la cultura, que aún es parcial y depende de los niveles económicos de la sociedad, y mantener las tradiciones culturales propias, no olvidando el carácter único de las personas y las identidades particulares de los colectivos.
- ***Entre la tradición y la modernidad.*** Adaptar todo sin negarse a sí mismo, edificar la autonomía con libertad y dominando el progreso científico, en especial lo referido a las nuevas tecnologías.
- ***Entre el largo y el corto plazo.*** En la actualidad, existe una tendencia exagerada por el predominio de lo efímero e instantáneo. Por el contrario, en políticas educativas se necesita una estrategia paciente, concertada y negociada.
- ***Entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades.*** El afán de aumentar la competencia, la eficacia y el mejor aprovechamiento de los recursos, olvida en ocasiones que se está planificando con personas, diferentes experiencias y distintos pisos desde donde poder enfrentar la igualdad de oportunidades.
- ***Entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.*** Los programas escolares están muy sobrecargados de asignaturas. Es necesaria la selección en los campos del saber, pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica y de nivel, que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.
- ***Entre lo espiritual y lo material.*** El mundo hoy tiene necesidad de valores e ideales, pues la sociedad se torna compleja y, al parecer, está siendo dominada por el consumismo. Históricamente, la educación ha estado llamada a preservar

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

un mundo con dimensiones morales y éticas, en que el ser humano sea considerado un sujeto con dignidad y derechos inalienables.

Unos más, otros menos, los analistas de la educación están convencidos que los cambios sociales, económicos y tecnológicos actuales exigen una formación distinta de los estudiantes, y por añadidura de los profesores; los verdaderos llamados a materializar las nuevas respuestas a los desafíos educacionales del futuro. Por lo tanto, “nada puede reemplazar el sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias del conocimiento en sus diversas formas. Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno. Todos los grandes pensadores clásicos que han estudiado el problema de la educación lo han dicho y lo han repetido. Es el profesor quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre ella misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial”²¹.

Junto a la necesidad de aumentar la cobertura de la formación, debido a que numerosos cuadros quedan fuera del sistema, al no concluir la totalidad de los niveles fijados para una adecuada instrucción²², resulta imprescindible que mejore la calidad de la educación, es decir, alumnos que terminen bien preparados y con reales posibilidades de emprender los estudios profesionales superiores.

Una de las principales dificultades de las reformas educacionales europeas y latinoamericanas ha sido la política respecto a los jóvenes y adolescentes que terminan la primaria. Es la fase de educación secundaria la que presenta innumerables críticas y no pocas frustraciones. Las familias y los alumnos la siguen considerando como la principal vía de ascenso económico y social. Pero se la acusa de no ser igualitaria y de estar insuficientemente abierta al mundo.

En términos generales, se piensa que la Educación Media no prepara a los adolescentes para la enseñanza superior y menos para el ingreso al campo laboral. Las razones son

²¹ Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana, 1996.

²² “Desde 1960, el número de alumnos inscritos en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria del mundo ha pasado de una cifra estimada de 250 millones a más de mil millones en la actualidad. Casi se ha triplicado durante ese período el número de adultos que saben leer y escribir, pasando de unos mil millones en 1960 a más de 2.700 millones hoy. A pesar de ello, sigue habiendo en el mundo 885 millones de analfabetos, en una proporción aproximada de dos cada cinco mujeres y uno de cada cinco hombres”. Jacques Delors. Op. cit. Pp.131-132.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

múltiples y variadas: el aumento y la diversificación de la formación, el rápido crecimiento del número de alumnos, el anquilosamiento y la complejidad de los programas de estudio, problemas financieros y de organización para resolver la cobertura y la masificación del sistema educacional, la angustia del egresado que no tiene la suficiente claridad sobre su elección profesional, profesores desmotivados y cada vez más ajenos de los derroteros educacionales y el desempleo generalizado que existe en numerosos países empobrecidos.

Soluciones inmediatas y cien por cien efectivas no se han encontrado. Los analistas internacionales han ido llegando a la conclusión que la mejor salida a estos graves problemas es la diversificación amplia de la oferta de trayectorias en secundaria y la educación superior. Esto quiere decir que los Estados y las administraciones educacionales deben ir creando conciencia en las universidades y los establecimientos escolares que hay que ofrecer a los adolescentes de secundaria una gama de alternativas de formación, que en lo principal valore los talentos de todo tipo, de forma que se limite el fracaso escolar y se evite el sentimiento de exclusión en un grupo de jóvenes demasiado numeroso²³. Todo esto no puede significar, por cierto, la disminución de las exigencias intelectuales, riesgo profundamente actual, pues la educación siempre debe ser un reto y un desafío superior para el joven.

De la misma forma, está resultando evidente reconsiderar tanto los contenidos como la organización de la enseñanza secundaria. Es en esta etapa del aprendizaje, cuando los jóvenes cristalizan los talentos más variados. Junto con heredar los viejos troncos del acervo de la humanidad (lenguas, ciencia y cultura general), éstos debieran ir enriqueciendo y actualizando la necesidad de un entendimiento intercultural y compenetrándose de la importancia de la ciencia y la cultura al servicio de un desarrollo humano sostenible y más digno. No hay que despreocuparse, entonces, de la calidad de la formación y de la preparación para la vida. Tal afirmación es más relevante si consideramos que la sociedad occidental está en permanente cambio y cada vez más sometida a procesos migratorios continuos y a los influjos de la información, la técnica y la tecnología.

²³ Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana, 1996. Pp.26.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Hoy, nos hemos ido acostumbrando a escuchar que es de la mayor importancia el desarrollo de una serie de destrezas de aprendizaje (aprender a pensar, aprender a resolver problemas, aprender a aprender) y la internalización en los estudiantes de una capacidad moral que les permita discernir entre valores²⁴. Lo que se pretende, entonces, es que la educación secundaria del futuro asuma la misión de permitir a todos los jóvenes, sin excepción, la posibilidad que ellos desarrollen todos los talentos y todas las capacidades de creación. Esto implicaría que cada estudiante pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal de manera consciente²⁵.

Todos sabemos que esto se lee muy bien en el papel y otra cosa muy distinta es la realidad. Los nuevos problemas se explican, entre otras razones, por las características que han tenido las reformas educacionales en vigencia, que han centrado sus gestiones y éxitos en la aplicación de modelos de instrucción de clara influencia psicológica, olvidando de paso que el sentido de la formación tiene un carácter mucho más complejo y globalizado. La naturaleza del aprendizaje no es el juego y menos la entretención y esto es lo que finalmente se ha terminado haciendo en muchos establecimientos educacionales. Ese aprendizaje debe ser metódico y riguroso; cualidades que sólo pueden encontrarse en tareas realizadas con esfuerzo, en el trabajo diario bien hecho y bien dicho²⁶.

En el ámbito mundial, se observa que los profesores son un gremio que pasa por serios problemas. En las últimas décadas, las publicaciones sobre la formación y el desarrollo profesional docente han ido en aumento, quizás para dar respuesta a los complejos procesos que padece la enseñanza y a la ausencia de una solución a la vista de todos. Es así como la investigación ha dado cuenta de roles y funciones del profesorado; aptitudes y actitudes; métodos y estrategias más adecuadas para la formación inicial y permanente; análisis de nuevas y sugerentes propuestas de curriculum en primaria y secundaria; divulgación de experiencias de aprendizaje; evaluación y malestar docente; materias todas que han llenado cientos de páginas interesantes, pero que no han podido dar en el clavo, es decir, resolver la creciente desmotivación del magisterio por la

²⁴ John Anderson [et al.]. "Educación: El constructivismo radical y la psicología cognitiva". En: *Revista de Estudios Públicos*. N° 81. Santiago: 2001. Pp. 90-128.

²⁵ Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana, 1996. Pp.18

²⁶ Lee Shulman. "Conocimiento y enseñanza". En: *Revista de Estudios Públicos*. N° 83. Santiago: 2001. Pp.1-34.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

enseñanza de una disciplina y el desinterés de los estudiantes por caminar junto a un profesor en la senda del conocimiento y del aprendizaje de unas cuantas materias.

La mayor parte de las políticas estatales en relación con el colectivo docente no han dado los resultados esperados, porque han sido dirigidas desde las administraciones, siguiendo en la mayor parte de las veces un modelo de gestión centralizador, que duda en el fondo de la capacidad intelectual y profesional de los profesores. Y, lo que es más grave, a espaldas de las tradiciones profesionales de los colectivos, de la experiencia de la academia y con grandes lagunas en investigación. Es necesario que se acredite lo que realmente sucede al interior de las aulas, en los particulares procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La ausencia de investigaciones, de hondo y profundo calado, se denotó sobremano cuando se proyectaron las políticas gubernativas de reforma en Iberoamérica, pues desde el escritorio terminaron diseñándose planes que han tenido poca viabilidad, salvo despertar un masivo sentimiento de rechazo del profesorado. Se ha reformado el sistema educativo, siguiendo más la intuición y los criterios económicos, que las pocas sugerencias que podrían haber salido de la investigación educacional²⁷.

En Chile, los estudios no son muchos. Se han centrado más en la incidencia de las políticas públicas en el rendimiento escolar que en los comportamientos educativos de los profesores y los alumnos²⁸. El Centro de Estudios Públicos, de clara tendencia liberal, ha sido una de las escasas instituciones académicas chilenas que ha abierto el debate de la eficiencia educativa de las políticas públicas. Su labor se ha concentrado en discutirle al Gobierno todas aquellas iniciativas que no tienen una consecuencia directa en el incremento de la calidad de la formación primaria y secundaria. Con investigaciones propias y la traducción de estudios de otras latitudes, en especial de habla anglosajona, ha denunciado los peligros de una reforma educacional, como la chilena, que busca reformas ambiciosas y en parte radicales del sistema educacional y que está amparada en una serie de criterios educacionales procedentes de la psicología educativa, a lo menos discutibles.

²⁷ CEPAL. *Financiamiento de la Educación en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, 1996.

²⁸ Bárbara Eyzaguirre [et al.]. “La calidad de la educación chilena en cifras”. En: *Revista Estudios Públicos*. N° 84. Santiago: 2001. Pp. 86- 204.

Mirando con perspectiva, las universidades chilenas no han estado a la altura del debate. Salvo algunas escasas excepciones, sus cuadros académicos no se han pronunciado sobre dichas políticas públicas. El Estado mediante subsidios y concursos, con bases y criterios predefinidos, ha ido generando un escenario académico más bien conformista, ajeno a los problemas de fondo y en permanente búsqueda de recursos financieros.

En España ha ocurrido otro tanto. En 1988, ya se afirmaba que “se sabe tan poco acerca de la eficacia de la educación española, que apenas hay bases suficientes para embarcarse en un proyecto de reforma. En síntesis, con los datos de que se dispone es difícil saber a ciencia cierta qué medidas reformadoras podrían funcionar y cuales no”²⁹. No obstante, en los últimos veinte años hemos visto grandes pasos en la investigación sobre el profesorado; experiencia que es de desigual calidad, orientaciones y resultados. Existen indicadores claros que muestran un serio interés por conocer lo que ocurre en la cultura profesional de los docentes: aumento de investigaciones; redacción de tesis doctoral; incremento de foros, congresos, jornadas y seminarios; creación de departamentos de didácticas específicas en las universidades; debate académico en torno a problemas epistemológicos y líneas de investigación y profundización en las categorías del análisis y la investigación³⁰.

De todas formas, el positivo comienzo no debe llevarnos a error. Lo que aún falta en España e Iberoamérica por conocer es lo más. Las iniciativas y las esperanzas se han concentrado en las didácticas específicas, porque se ha constatado que no basta coleccionar condicionantes generales para explicar el trabajo del profesor y proponer unas cuantas estrategias que sirvan a todas las disciplinas. Es conveniente, entonces, desentrañar cómo él aborda la enseñanza desde una disciplina. El tiempo, en que se llegó a postular que los énfasis debían estar en la difusión de generales estrategias de aprendizaje, porque daba igual enseñar historia que castellano, matemáticas que biología, dado que el alumno descubría individualmente el conocimiento, ha pasado. Hoy sabemos que tan

²⁹ Mark Blaug. “Prologo”. En: Francisco Bosch [et al.]. *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel, 1988. Pp. 7-13.

³⁰ Joaquín Prats. “La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad española: Estado de la Cuestión”. En: Revista de Educación. N° 328. Madrid: 2002. Pp.81-96; “Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI”. En: *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Vol.2. Granada: 2001.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

audaces afirmaciones fueron fruto de planteamientos exagerados y que la naturaleza del conocimiento no es secundaria cuando se enseña algo: las estrategias del aprendizaje están íntimamente ligadas al carácter del conocimiento disciplinario.

En consecuencia, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales permite establecer y seleccionar hechos teóricamente relevantes, analizar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje y actuar con rigor sobre la realidad, evaluando, además, los resultados de la actuación³¹.

Existe una tendencia general. La mayor parte de los estudios sobre la profesionalidad de los profesores se caracterizan por un enfoque marcado de la psicología. Las consideraciones psicológicas son mucho más frecuentes que las sociológicas en dichos trabajos. Se ha privilegiado el estudio del pensamiento del maestro y de cómo él construye el conocimiento, descuidándose un tanto los contextos sociales en los que transcurre la enseñanza. Conveniente sería adentrarse en otros aspectos, igual de significativos, como el rol del profesor en una sociedad en permanente transformación y las funciones sociales del profesor de historia, pues éste podría compartir o no un programa común con docentes de otras disciplinas.

Es necesario, entonces, estudiar a los profesores de historia al margen de otros colectivos. Debe retomarse ciertas dimensiones sociales del profesor de historia, de gran utilidad a la hora de formular las investigaciones sobre la tarea de enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales: procedencia social, aspiraciones y estilos de vida, niveles culturales, visión de mundo, comprensión de la realidad, conocimiento y asimilación de nuevas tecnologías, compromiso social, innovación metodológica, promoción del cambio y facilitador de una mayor igualdad de oportunidades. En otras palabras, debe investigarse al profesor de historia con sus vicisitudes, compartiendo los problemas que vive cualquier docente, pero distinguiendo que el de historia vive una realidad particular con dificultades específicas, ligadas a la disciplina y al ser de la enseñanza de la historia³².

³¹ Joaquín Prats. Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: ***II Seminario de Didáctica de la Historia***. Valparaíso: 2000 [Conferencia].

³² Joaquín Prats. Valor formativo de la historia en educación secundaria. En: ***II Seminario de Didáctica de la Historia***. Valparaíso: 2000. [Conferencia]

2.3. EL PROFESOR EN LA ENCRUCIJADA. UNA MIRADA PSICOLÓGICA A LA PROFESIÓN DOCENTE.

Para comprender las tareas del profesor en las aulas, cualquier estudio serio sobre la formación del magisterio debe comenzar, previamente, por un análisis de los distintos enfoques teóricos, utilizados, en las últimas décadas, en la investigación pedagógica. Muy distinto es hablar de modelos de profesor que modelos de investigación del profesorado. El segundo implica la construcción de un esquema conceptual teórico, cuya confección debe ir de la mano con las exigencias establecidas por la investigación científica, al determinar y estudiar su cuerpo de conocimiento. Su estudio y análisis se realizó en el subtítulo denominado “Concepciones y modelos de investigación en la formación del profesorado”. La tesis doctoral de José M. Cuenca López, “El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria”, leída la Universidad de Huelva en el 2001, bajo la dirección de Jesús Estepa, fue de gran utilidad en la redacción de este apartado y sirvió de pauta en los principales tópicos y categorías de los subtítulos, debido a que es una excelente síntesis de las concepciones y conocimientos de los profesores.

Las diversidades conceptuales y el distinto resultado de las investigaciones dificultan la sistematización del problema. En ciertos momentos, el tronco del árbol no se visualiza con claridad y el follaje no permite ver las ramas más crecidas. Es difícil establecer tendencias. Sin embargo, como ya hemos señalado en el apartado anterior, los estudios sobre la profesión de los docentes en las últimas décadas han estado influidos por un enfoque psicológico. En líneas generales, pueden especificarse cinco grandes directrices que han seguido las investigaciones educativas:

- Una de las tendencias más claras es el menor uso de las encuestas como parte de la metodología de investigación educativa. Los actuales análisis proponen la observación sistemática o participante como una de las metodologías más pertinentes para descubrir las particularidades del proceso enseñanza-aprendizaje. Es más, con esto se trata de evitar el enclaustramiento de la observación a campos específicos de laboratorio. Se busca, en consecuencia, la inserción plena del investigador en la realidad educacional, donde el profesor ejercita su profesión.

De principio estas orientaciones están bien. Siempre y cuando ellas sean asumidas con moderación. ¿Quién podría oponerse a conocer la realidad educacional del profesor de una forma detallada y minuciosa? Pero no siempre es posible. En ocasiones, los estudios deben abordar universos más representativos, tanto en lo espacial como en lo numérico. Para esos objetivos es conveniente determinar tendencias generales y luego que ellas están fijadas con cierta claridad podemos recién focalizar los instrumentos en contextos más reducidos. Debe tenerse en consideración, que un gran número de casos aislados, aún cuando sean muy descriptivos y analíticos, ellos no pasan de ser una observación parcial de la realidad y no puede concluir nada más que lo observable. Una buena encuesta, por el contrario, si está correctamente confeccionada y previamente afinada, puede arrojaros claras señales; resultados que con posterioridad podrían profundizarse utilizando metodologías del orden cualitativo.

En definitiva, creemos que la discusión entre métodos cualitativos y cuantitativos, que en su día despertó gran debate y llenó no pocas páginas, hoy está ampliamente superada. La utilización de cada metodología debiera depender de los objetivos que tiene la investigación, del estadio evolutivo de la disciplina y de la población que desea analizar.

- Ha ido creciendo la tendencia de terminar con la búsqueda de un profesor ideal y eficaz. Todos aquellos perfiles que en un pasado se elaboraban para bosquejar los rasgos del profesor exitoso se han probado como inadecuados, porque ellos no aseguraban una mejor selección y formación del maestro. Hoy los estudios prefieren describir las tareas y funciones del profesor.
- Se han abandonado los estudios que relacionaban la personalidad del profesor con la eficacia docente. Todas esas investigaciones basadas en el análisis de rasgos consideraban que la conducta del profesor en una sala de clases dependía de su personalidad. Esto explicaba, asimismo, los largos listados de cualidades, contruidos para medir el cumplimiento de un profesional de la educación. La realidad escolar, paulatinamente, fue probando que en caso alguno alguien podía

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

cumplir con más de la mitad de esas características y los instrumentos fueron perdiendo, entonces, su eficacia, si es que en algún minuto la tuvieron.

- Actualmente, los estudios están orientados a describir las relaciones existentes entre el profesor y el alumno al interior de una sala de clases, con las particularidades de dicha dinámica educacional. Este clima de trabajo, o “situación”, se conceptualiza como un entorno psicosocial complejo, en el que intervienen numerosas variables. En palabras sencillas estamos afirmando el predominio del modelo de investigación cualitativa, porque es común leer que la eficacia docente depende del conjunto de variables que participan en una situación educativa y cómo el profesor logra comprender y moverse con dichas variables.
- Se ha ido bosquejando otro paradigma de investigación del profesorado, que utiliza más bien un modelo sistémico. Este reúne a todos aquellos trabajos que abandonaron totalmente el análisis de la eficacia docente y han comenzado a estudiar la influencia del trabajo profesional sobre la personalidad del profesor. Aún cuando siguen centrados en una visión psicológica del problema, algunos ya comienzan a considerar explicaciones venidas desde la sociología. Nos referimos al estudio de la personalidad del profesor a lo largo de su ejercicio profesional, a sus actitudes ante la enseñanza y las actuaciones que permiten o frustran su autorrealización como persona. Obviamente, el peso de los enfoques psicológicos aún tiene mucho reconocimiento, debido a que con no poca habilidad plantearon un criterio general y abarcador del aprendizaje del estudiante y de la enseñanza del maestro. También fue considerada como la gran respuesta a los problemas del exceso de información en la educación y a la creciente especialización que ya se observaba en las materias abordadas por los profesores en secundaria.

A pesar de que la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales no tiene una larga trayectoria de investigación científica en el ámbito internacional, con publicaciones periódicas y obras señeras, en los últimos años en España ha existido un permanente esfuerzo por definir sus líneas de investigación. En términos generales, éstas se han centrado en la investigación sobre el profesorado y la investigación sobre los alumnos. Las relativas al profesorado han considerado al profesor como el elemento básico.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Por medio de una revisión exhaustiva de las investigaciones del mundo anglosajón, sobre las prácticas profesionales de los profesores de historia, Thornton³³ acuñó el concepto de “gatekeeper” del desarrollo curricular, pues éste es el que guía, controla y dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier contexto educativo, el que toma las decisiones conscientes o inconscientes de qué enseñar y qué contenidos no enseñar y, por tanto, el que afecta a los demás componentes del currículo escolar.

Gran parte de estas investigaciones han tenido como norte el estudio de las concepciones que los profesores de historia y ciencias sociales tienen sobre las finalidades de la enseñanza, sus orígenes, su conocimiento, interpretación y valoración. Al mismo tiempo, se ha investigado las responsabilidades que este colectivo cree que ha de tener sobre las programaciones, sus criterios a la hora de realizar dichas programaciones, el papel de los materiales didácticos, el uso de los libros de textos en la enseñanza de la disciplina y el análisis de las decisiones que toma en la interacción entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje.

No hay duda de la función prioritaria de la institución escolar. Esta cumple funciones de reproducción y regulación de jerarquías sociales³⁴, prepara a los niños y jóvenes para su incorporación laboral y los forma como ciudadanos activos en la vida pública³⁵.

En el contexto de esa función educativa por excelencia de la escuela, la formación del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, es uno de los campos de investigación principales. La didáctica de la historia y las ciencias sociales lo ha comprendido desde la primera hora y ha puesto todo su interés en su análisis, porque sus cultivadores se han dado cuenta que por el profesorado pasan las posibilidades de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en general y de la historia y las ciencias sociales en particular.

³³ Stephen Thornton. “Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies”. En: James Shaver (ed). *Handbook of research in social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies*. Nueva York: Macmillan, 1991; *The Curriculum studies reader*. Nueva York: Routledge, 1997.

³⁴ Basil Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Barcelona: Morata, 1998.

³⁵ José Gimeno [et al.]. *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Morata, 1993; Joan Pagès [et al.]. *L’Educació cívica a l’escola*. Barcelona: Rosa Sensat-Ediciones 62, 1981.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La literatura especializada ha creado varias clasificaciones para estudiar los diversos modelos de formación del profesorado. Obviamente, estas categorías están en relación con las tendencias epistemológicas predominantes y las concepciones que cada una de ellas tiene del rol del educador en la enseñanza. En síntesis, puede establecerse tres enfoques:

Técnico: En él domina una concepción del profesor como un profesional formado por medio de un conjunto de teorías, destrezas y normas conceptuales. Responde sobre todo a corrientes conductistas en la concepción enseñanza-aprendizaje.

Práctico: Este enfoque busca formar a los docentes con habilidades y competencias diversas que permitan al profesor enfrentar y tomar decisiones en una realidad compleja. Concibe la tarea del docente como una función que se resuelve casi en su totalidad en la sala de clases, interactuando con los estudiantes.

Crítica: Comprende al profesor como un profesional reflexivo, que diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y a la enseñanza como una actividad transformadora nunca libre de opciones de carácter ético y político. El principal exponente de este enfoque es Schön³⁶.

Por esta razón, en España a finales de los noventa diversos autores se pronunciaron sobre el tema. Pagès propone el desarrollo de futuras investigaciones sobre el profesorado centradas en su pensamiento, creencias, competencias y conocimientos, surgidas tanto de la práctica profesional como de la epistemología de las ciencias sociales³⁷. En ese criterio también ha estado Juan José Fuentes, quien sugería investigaciones que revelaran aspectos sustanciales de la relación pedagógica y cuyo origen debiera estar entre concepciones, conocimiento, planificación y práctica de la enseñanza³⁸. La tesis doctoral de Rafael Porlan, leída en la Universidad de Sevilla,

³⁶ Donald Schön. *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998; *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

³⁷ Joan Pagès. "El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales". En Joan Pagès [et al.]. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2000.

³⁸ Juan José Fuentes. *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo: Servicio Provincial de la

titulada “Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores”³⁹ fue una de las investigaciones más influyentes a inicios de los noventa y sirvió para abrir otros estudios relacionados con la formación de los profesores y de cómo ellos comprenden el tema de la construcción del conocimiento. Por su parte, Barquín establece tres caminos de estudio: enfoque sociológico, pensamiento del docente y estudio del stress profesional entre los profesores⁴⁰. A su vez, Carter⁴¹, en 1990, establecía otros ámbitos de investigación: estudios sobre el procesamiento de la información y comparación experto-principiantes, centrandolo en el análisis en los procesos mentales que le suceden al profesor cuando realiza su quehacer profesional; estudios sobre el conocimiento práctico, sobre todo, lo relacionado con el conocimiento de los docentes en situaciones y problemas que ocurren en la sala de clases; e investigaciones sobre el conocimiento didáctico del contenido, que incorporaría lo que enseñan, sus estrategias y problemas de enseñanza-aprendizaje.

Beverly Armento⁴² aborda el mismo problema desde un ámbito más bien metodológico. Ella destaca la relevancia del análisis interpretativo siguiendo una metodología cualitativa para el diseño de las investigaciones sobre el desarrollo profesional del profesorado de ciencias sociales. Por ello, propone unas investigaciones abocadas a estudiar: los programas de formación, las creencias y concepciones del profesorado, el conocimiento del contenido, las actitudes reflexivas del colectivo y la formación pedagógica. Ella, además, señala que todas estas investigaciones, finalmente, no arrojan un resultado global de la realidad, sino que son trabajos que entregan datos vinculados con las mentalidades y comportamientos de los profesores en formación.

Diputación de Lugo, 1998.

³⁹ Rafael Porlan. “Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores”. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1990. (Tesis doctoral inédita).

⁴⁰ Javier Barquín. “La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España”. En: Javier Barquín [et al.]. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999; *Evolución del pensamiento pedagógico del profesor*. Málaga: Universidad de Málaga, 1990.

⁴¹ Kevin Carter. “Teacher’s knowledge and learning to teach”. En: Robert Houston [et al.]. *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Macmillan, 1990.

⁴² Beverly Armento. “The professional development of social studies educators”. En: John Sikula [et al.]. *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of teacher educators*. Nueva York: Macmillan, 1996.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En la bibliografía anglosajona también ha existido un interés por la profesionalidad de los profesores. Las investigaciones se fueron centrando desde un comienzo en las actividades prácticas que realizan los docentes aprendices, en los problemas que encontraban en esas prácticas de enseñanza, las metodologías y los recursos más usados y el proceso de socialización escolar. Los estudios más significativos han sido los de Grant⁴³, Koeppen⁴⁴, Haeussler Bohan⁴⁵, Dinkelman⁴⁶ y Van Sledright⁴⁷.

⁴³ S.G. Grant. "Locating authority over content and pedagogy: cross-concurrent influences on teacher's thinking and practice". En: *Theory and Research in Social Education*. N° 24, 1996. Pp.237-272.

⁴⁴ Kim Koeppen [et al.]. "Intensive document-based instruction in a social studies methods course and student teacher's attitudes and practice in subsequent field experiences". En: *Theory and Research in Social Education*. N° 26. 1998. Pp.461-484.

⁴⁵ Chara Haeussler [et al.]. "Historical constructions: How social studies student teacher's historical thinking is reflected in their writing of history". En: *Theory and Research in Social Education*. N° 26. 1998. Pp.173-197.

⁴⁶ Todd Dikelman. "Critical reflection in a social studies methods semester". En: *Theory and Research in Social Education*. N° 27. 1999. Pp.329-357.

⁴⁷ Bruce Van Sledright. "On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history". En: *International Journal of Social Education*. N°12. 1998. Pp. 1-18; *Teaching and learning history in elementary schools*. Nueva York: Teachers College Press, 1997; "Can more be less? Depth-over-breadth reforms, teaching and representing history". En: *Social Education*. N° 61. 1997. Pp. 38-41.

2.3.1. EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO

Los estudios sobre los conocimientos profesionales de los docentes que enseñan historia y ciencias sociales no son muchos. En la década de los noventa se leyeron al menos dos tesis doctorales que abordaban el conocimiento que el profesorado de historia de secundaria tenía en relación con la enseñanza de su materia⁴⁸. Debe entenderse por conocimiento profesional del profesorado al conjunto de saberes y experiencias que un docente tiene y de los que hace uso en el ejercicio de su profesión frente a estudiantes de primaria y secundaria; conocimientos que fueron aprendidos durante su formación inicial y complementados o madurados a través de la carrera profesional.

Las primeras investigaciones sobre los conocimientos de los profesores datan de la década de los sesenta. Esos estudios respondían al paradigma presagio-producto, pues intentaban relacionar el conocimiento de los profesores con los resultados y el rendimiento de los alumnos⁴⁹.

Uno de los aspectos que debe considerarse dentro de la problemática del conocimiento del profesorado es todo lo relacionado al origen de ese conocimiento profesional, que en términos generales tiene tres fuentes diversas: teoría que adquiere en su formación inicial y en sus lecturas complementarias; práctica que desarrolla en el ejercicio profesional; y la ideología que impera en la sociedad. A su vez, los conocimientos de los profesores pueden clasificarse en:

Saberes académicos: Está constituido por todos los saberes que el profesor adquiere en su desarrollo formativo. Son de carácter científico y disciplinario. Los puede adquirir en una instrucción sistemática y curricular como en el contacto con la realidad educacional. Estos saberes están representados esencialmente por las áreas de conocimiento contempladas en los currículos universitarios⁵⁰. En el caso de Chile, las áreas

⁴⁸ Ramón Galindo Morales. “El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la historia. Cuatro estudios de casos”. Granada: Universidad de Granada. 1995 (Tesis doctoral inédita); Pablo Torres Bravo, “Concepciones temporales del profesor de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1996 (Tesis doctoral inédita).

⁴⁹ Ned Flanders. *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya, 1977.

⁵⁰ José María Rozada. *Formarse como profesor. Ciencias sociales: primaria y secundaria*

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

tradicionales han sido historia, geografía y pedagogía. En el último tiempo, por influencia de las autoridades ministeriales “más sensibles” a las ciencias sociales, se ha incorporado la antropología, la sociología, la ciencia política y la psicología a la formación del profesor. De todas formas, habría que puntualizar que en este tema existe desigual formación entre los profesores chilenos. Como en Chile rige la más completa libertad de enseñanza y las universidades pueden ejecutar el currículo que desean, sin más control que la demanda de los estudiantes, existen tantos currículos de formación de profesorado como carreras profesionales hay. Es más, en muchas ocasiones, los énfasis varían al interior de una misma universidad. Perfectamente es posible observar que los criterios que definieron un currículo de profesor de ciencias no tienen nada que ver con el de lenguas o de historia, pues las unidades académicas tienen la libertad para fijar esos marcos generales. Con todo, los énfasis han estado en la formación disciplinaria de la especialidad, porque lo que se realizaba hasta hace poco tiempo era la instrucción de un licenciado.

Experiencia discente: Se refiere a la experiencia que ha tenido el profesor antes de ejercer profesionalmente, es decir, incluye la formación escolar, primaria y secundaria, y la formación inicial de profesor. Las recientes investigaciones están arrojando como conclusión que dichas experiencias se retienen rápidamente y tardan mucho tiempo en ser modificadas, resisten bastante el paso de los años y el peso de las evidencias empíricas. Esto se debe entre otras razones a que en esta etapa de la vida profesional se graban una serie de imágenes y concepciones de cómo debe ser idealmente ese ejercicio profesional⁵¹.

Experiencia profesional: Estos saberes surgen con la práctica profesional y proporcionan ideas conscientes o inconscientes de su ejercicio en los establecimientos educacionales. Normalmente, esta experiencia es la que configura concepciones que terminan orientando la conducta profesional de los profesores. Se caracteriza por no tener un alto grado de articulación y está impregnada de contradicciones y valores morales e ideológicos. La incidencia de la experiencia profesional se aprecia sobre

obligatoria. Madrid: Akal, 1997.

⁵¹ Joan Pagés. *Enseñar a enseñar historia. La Formación de los futuros profesores de historia*. Murcia: Universidad de Murcia, 2003; Timothy Slekar. “Epistemological entanglements: Preservice elementary school teachers Apprenticeship of observation and the teaching of history”. En: *Theory and Research in Social Education*. N° 26, 1998. Pp.485-507.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

manera en el conocimiento didáctico del contenido, en el dominio de la pedagogía general, en la comprensión del contexto escolar y la confección de materiales o recursos para la enseñanza⁵². Esa incidencia es mucho menor en los dominios disciplinarios, pues tales conocimientos tienden a consolidarse en la etapa universitaria y su modificación es bastante lenta en el ejercicio profesional.

Asimismo, dentro del ámbito del conocimiento profesional de los profesores, otro de los aspectos considerados por las investigaciones educativas ha sido lo relativo a las cosmovisiones de los docentes. Por cosmovisión se entiende la forma implícita o explícita de representar, interpretar y actuar en la sociedad. Estas cosmovisiones son un resumen de las experiencias y presentaciones mentales del profesor y guían sus acciones en la toma de decisiones profesionales. Suele hablarse de teorías implícitas del profesorado y referirse con ellas a las creencias y acciones que realiza un docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha sido una materia de investigación bien trabajada en la literatura especializada. Porlán y Rivero denominaban a estas cosmovisiones como saberes meta disciplinarios y estaban representadas por cosmovisiones ideológicas, perspectivas epistemológicas y perspectivas ontológicas⁵³.

Sin duda, éste es un aspecto muy interesante de estudiar en el comportamiento de los profesores. En la actualidad, hay mucha mayor conciencia de que éstos también funcionan por medio de un conjunto de “tradiciones” heredadas y transmitidas por el colectivo en el trato diario. Es cierto que los aspectos ideológicos tienen incidencia en las conductas profesionales de los profesores, sobre todo si ellos han sido formados en universidades históricas en que el debate de ideas es parte de la vida cotidiana de un estudiante universitario, o en disciplinas, como la historia y las ciencias sociales, en que los planteamientos conceptuales y la interpretación ideológica es permanente. Sin embargo, en el ejercicio profesional en un establecimiento educacional predomina mucho más las tradiciones y costumbres gremiales, que los fundamentos políticos e ideológicos.

⁵² Gastón Mialaret. “Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d’ action en éducation”. En: Barbier [et al.]. *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. París: Presses Universitaires de France, 1998.

⁵³ Rafael Porlán [et al.]. *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Diada editores, 1998.

Ahora bien, de acuerdo con la literatura especializada, los conocimientos profesionales que tiene un profesor pueden ser clasificados en cuatro categorías:

Conocimiento profesional del contenido: Un profesor domina un conjunto de contenidos de una disciplina, que los adquiere en su etapa de formación universitaria. Los profesores de secundaria han sido formados precisamente en el dominio de una disciplina concreta. En ellos se ha potenciado, sobre todo, el manejo y la erudición de los conocimientos. En el caso del profesor de historia, la formación enciclopédica-ilustrada y el relato histórico-acontecimental es lo que ha predominado durante décadas. Las instituciones formadoras partían de un viejo principio: nadie enseña lo que no sabe.

Es conveniente resalta en este punto que cuando afirmamos que el profesor domina un saber específico no sólo estamos haciendo referencia a los concretos datos. Este también tiene que hacerse cargo del aparato conceptual de la disciplina que cultiva, así como de aquellos aspectos metodológicos relacionados con la construcción del conocimiento disciplinario. Es decir, un profesor de historia y ciencias sociales no sólo sabe historia y ciencias sociales, sino que debe estar en condiciones de abordar con relativa idoneidad los conceptos básicos que articulan la disciplina histórica y tener un efectivo dominio de cómo se hace investigación en archivos, con fuentes y documentos. En otras palabras, formación en teoría de la historia, historiografía y epistemología de la ciencia histórica. Resulta sorprendente, y es más frecuente de lo que imaginamos, encontrarse con profesores de secundaria que transmiten a sus estudiantes un relato histórico y no saben cómo y con qué se construyó ese relato.

Por lo tanto, la organización interna de la disciplina y sus bases epistemológicas son aspectos no menores de considerar en investigaciones sobre el profesorado de secundaria.⁵⁴

⁵⁴ Carlos Marcelo. “Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido”. En: Antonio Montero [et al.]. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Vol. I, Santiago de Compostela, 1993; *La investigación sobre la formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Cincel, 1992; *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac, 1987; *Introducción a la formación del profesor: teorías y métodos*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1989.

Conocimiento psico-pedagógico general: Este ámbito se refiere a los conocimientos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje, tanto desde el punto de vista psicológico como pedagógico. Comprende todo lo vinculado con las teorías del aprendizaje de los estudiantes. Por esa razón, Christensen⁵⁵ ha dividido este punto en dos apartados: conocimiento sobre los estudiantes y conocimiento sobre el aprendizaje. En el primer caso estamos hablando de los diferentes estadios y etapas del desarrollo evolutivo del alumno, en sus dimensiones cognitivas, psicomotoras y valóricas; de las formas de aprender; del conocimiento de los jóvenes como seres humanos; de sus criterios, jerarquías de necesidades y excepcionalidades, y sus comportamientos individuales y en colectividad. En el segundo, se refiere al desarrollo cognitivo, a la creatividad, a las formas de aprendizaje, al aprendizaje colaborativo, al estudio personal, a las motivaciones, al aprendizaje por descubrimiento, a las condiciones del aprendizaje, a las características del aprendizaje de los alumnos excepcionales, los adelantados y los rezagados, a las diferentes formas de comportamiento, al valor de las ideas previas, y a un sinnúmero de otras consideraciones sobre el aprendizaje.

Conocimiento del contexto escolar: Cada día es más necesario que el profesor conozca las características fundamentales del contexto socioeducativo donde trabaja y realiza su enseñanza; materias abordadas más bien por la sociología de la educación. Antes de realizar las programaciones y los diseños didácticos de las unidades de aprendizaje, es conveniente realizar un análisis de la situación donde se desarrolla el proceso educativo. Autores como Frabboni⁵⁶ y Zabalza⁵⁷ han analizado todo lo que comprende el contexto social, a saber: Características de la escuela (profesorado disponible, espacios, recursos materiales y técnicos, modelo educativo predominante, dinámica relacional existente, reglamentos y normativas de funcionamiento, modelos de organización, etc.); características del entorno socio-cultural (infraestructura del entorno, instituciones no escolares, características y recursos culturales, estructuras y condiciones políticas, administrativas, económicas y sociales); y características familiares (actitud hacia la

⁵⁵ John Christensen. "The professional knowledge-research base for teacher education". En: John Sikula [et al.]. *Handbook of research on teacher education. A project of the association of teacher educators*. Nueva York: Macmillan, 1996.

⁵⁶ Franco Frabboni. *La scuola di base: radici, settennio, curricolo, didattica*. Milán: Mondadori, 2001.

⁵⁷ Miguel Angel Zabalza. *Diseño y desarrollo curricular para profesores*. Madrid: Narcea, 1988.

escuela, implicación en las tareas escolares de los hijos, status social, económico y cultural, orientación educativa y formativa).

Conocimiento didáctico del contenido: Se refiere a los aspectos específicos de la enseñanza de una disciplina. Comprende lo que ha venido en llamarse la “transferencia” de los contenidos disciplinarios en un ambiente de aprendizaje escolar, o la transposición didáctica. Es lo que Shulman⁵⁸ ha identificado como las concepciones del profesor sobre para qué enseña una materia, el conocimiento de las dificultades de su comprensión por los alumnos, el conocimiento del currículo sobre la disciplina y sus estrategias de enseñanza. Este conocimiento didáctico es fundamental, pues permite transformar, adaptar, reorganizar dicho contenido para hacerlo comprensible en un nivel concreto de aprendizaje. Sobre el punto, diversos autores se han referido. Galindo⁵⁹ ha señalado que éste es el proceso que permite la enseñanza y la transformación de los conocimientos, pues los alumnos por esta vía pueden interpretarlos, comprenderlos y asimilarlos.

Esta transformación de los contenidos tiene sus riesgos metodológicos. García⁶⁰ ha señalado no hace mucho tiempo que uno de los problemas más serios de la transposición didáctica es la reducción a que puede llegarse si se considera que dicha transformación es la única forma de elaborar y asimilar el conocimiento escolar. Desde un comienzo hay que pensar que el enfoque debe ser integrador y abarcador de las otras categorías e incluir aspectos como: los contenidos propios de unas materias relevantes para la enseñanza; las estrategias didácticas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con esos mismos contenidos; los obstáculos que pueden presentarse en la enseñanza de materias específicas; las concepciones que tienen los estudiantes en distintas edades respecto de los contenidos; y los diseños curriculares oficiales y dominantes en el momento en que se realiza la actividad docente.

⁵⁸ Lee Schulman. “Those who understand: Knowledge growth in teaching”. En: *Educational Research*. Nº 15. 1986. Pp. 4-14; “Theory, practice and the education of professionals”. En: *The Elementary Scholl Journal*. Nº 98. 1998. Pp. 511-526.

⁵⁹ Ramón Galindo, “La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. Una propuesta para la formación inicial”. En: *Revista Iber*. Nº 18. 1998. Pp. 85-92.

⁶⁰ José García. “El conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas”. En: Francisco Javier Perales (ed). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001. Pp. 409-421.

Dentro del conocimiento didáctico habría que diferenciar dos componentes si tomamos en cuenta el grado de implicación práctica del profesor. Por una parte se encuentran los esquemas y guiones de acción, que en Chile suelen denominarse genéricamente guías de aprendizaje, con una alta carga de creencias, actitudes y valores de los profesores y que, por lo general, terminan siendo muy resistentes al cambio. Por otra, está todo aquello que es esencialmente “práctico y de acción”, donde encontramos las rutinas del profesor. Estas últimas son las que frecuentemente ayudan al profesorado a tomar las decisiones pedagógicas⁶¹.

Es difícil en la actualidad determinar de qué forma la didáctica de la historia y las ciencias sociales, como área de conocimiento emergente, ha contribuido a perfilar todas estas problemáticas relacionadas con el conocimiento de los profesores en la formación práctica y continua de los profesores. Sin embargo, en España, trabajos como los de Estepa han permitido avanzar en el análisis. Este ha investigado la fijación de unos mínimos de formación universitaria y el establecimiento de unos conocimientos básicos que debieran ser de dominio general en un docente de historia y ciencias sociales⁶².

En Chile, las didácticas específicas aún no están reconocidas por el Estado como áreas de conocimiento e investigación. Lo que no quiere decir que no haya habido intentos por comprender la complejidad de formar a un profesional como es el profesor de secundaria. Es más los currículos actuales tienen una clara definición: forman a profesores de una disciplina y no a licenciados.

Por esa razón, la mayor parte de los escritos que han seguido esta problemática, han ido señalando la necesidad de estudiar la construcción de las redes conceptuales que utiliza el profesor cuando realiza sus lecciones y que fueron aprendidas en su formación inicial de manera dispersa, disgregada y fragmentaria⁶³. El concepto de “aprendizaje significativo” ha servido, por tanto, para determinar todo aquello que tendría el docente en su intelecto y que afloraba cuando éste dictaba las clases: análisis de ideas previas,

⁶¹ Harold Borko. “Becoming a mathematics teacher”. En: Douglas Grouws (ed). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Nueva York: Macmillan, 1992. Pp.209-239.

⁶² Jesús Estepa. “El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de ciencia sociales”. En: *Investigación en la escuela*. N° 35. Pp. 43-52.

⁶³ Luis Montero. “El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional”. En: Araceli Estebanz [et al.]. *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Madrid: Visor, 1992.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

comprensión de los procesos de desarrollo cognitivo de los estudiantes y del profesor, contexto social y cultural del entorno, abstracción y complejidad de los aprendizajes, aproximaciones a la práctica, etc.

Esas investigaciones han profundizado, entonces, en lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar, las características de tal conocimiento y sus potencialidades reales de cambio. El diseño de programas de formación, iniciales y permanentes del profesorado, ha sido una materia de preocupación.

Sin embargo, habría que ser sincero, las llamadas didácticas específicas en España han tenido un impacto relativo en la mejoría de las prácticas profesionales, en especial en secundaria, porque legalmente estas didácticas se han restringido a primaria, mientras que la secundaria siguió tal como estaba, privilegiando la instrucción en una licenciatura disciplinaria.

Por su parte, la teoría pedagógica ha sido ineficaz e insuficiente para dar cuenta de la totalidad de los problemas que suceden en las aulas con materias específicas de aprendizaje. Por lo tanto, las didácticas específicas, como es el caso de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, tienen a su haber un enorme espacio de crecimiento e investigación. Estas están llamadas a dar respuesta a numerosos problemas que suceden al interior y fuera de las aulas con el profesor, los alumnos y las materias de estudio.

2.3.2. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO

En la bibliografía especializada existen múltiples expresiones para referirse a los conocimientos de los profesores. Se habla de creencias, sistemas de creencias, construcciones mentales, reflexiones a priori, perspectivas, ideologías, teorías implícitas, expectativas, preconceptos, etc. En nuestro caso utilizaremos de preferencia la denominación concepciones.

Dicha bibliografía destaca sobre manera el papel de estas concepciones de los profesores en sus procesos de pensamiento, en la etapa de planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes y en la toma de decisiones pedagógicas. Por esa razón, estas construcciones mentales son una estupenda fuente de información para analizar el conocimiento profesional de los docentes. Angell⁶⁴, en una reciente investigación, estudió el grado de influencia de las concepciones, implícitas y explícitas, en el éxito y en el fracaso escolar y la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Thornton⁶⁵, un tiempo antes, había llegado a la conclusión que el conocimiento normalmente se estructura a base de los contextos sociales e históricos. Por lo tanto, para saber cómo actúa un profesor en la sala de clases es conveniente investigar cuáles son sus múltiples influencias de contexto y cómo éstas terminan afectando las decisiones que toma en el ámbito profesional y personal. Esto explica también la necesidad de estudiar las concepciones más frecuentes en la formación inicial de los profesores y las que predominan entre los docentes que ejercen la profesión. De esta forma puede descubrirse una interesante interrelación entre sistemas formativos, prácticas profesionales de aula y contexto socio-educativo de los profesores y estudiantes⁶⁶.

En España, las tesis doctorales dedicadas al estudio de las concepciones del profesorado no han sido pocas. La década de los noventa concentra un número de más de seis

⁶⁴ Ann Angell. "Learning to teach social studies: A case study of belief restructuring" En: *Theory and Research in Social Education*. N° 26. 1998. Pp. 509-529.

⁶⁵ Stephen Thornton. "Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies". En: James Shaver (ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies*. Nueva York: Macmillan, 1991. Pp. 237-248.

⁶⁶ Susan Adler. "The education of social studies teachers". En: James Shaver (ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies*. Nueva York: MacMillan, 1991. Pp. 210-221.

trabajos que se pronuncian sobre el pensamiento, la estructura de pensamiento, el pensamiento tácito, el auto-concepto profesional y los valores y creencias del profesorado⁶⁷.

Pues bien, las investigaciones actuales sobre las concepciones de los profesores pueden ser agrupadas en tres ámbitos diferentes: las que se refieren a las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje en general, las que hablan de las concepciones sobre la disciplina y las que abordan la enseñanza-aprendizaje de esa disciplina en particular.

Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje en general: El pensamiento que tiene el profesor sobre cómo debe desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los aspectos más importantes de considerar en las investigaciones educativas, porque tales ideas siempre están presentes cuando el docente planifica y realiza su tarea. Tomarlos en cuenta en la formación inicial es imprescindible, porque los profesores suelen mantener en su ejercicio profesional una serie de imágenes positivas o negativas de acuerdo con los estilos de enseñanza aprendidos y bosquejados en los años de formación universitaria. De la misma forma, en el ejercicio profesional también afloran concepciones de la enseñanza acuñadas en la formación primaria y secundaria de los profesores. Esto normalmente está relacionado con el tipo de educación recibida: conservadora o innovadora; genérica o respetuosa de las diferencias de edad y sexo; de formación intelectual teórica o con predominio de lo práctico⁶⁸.

⁶⁷ Eduardo Fuentes. "Pensamiento y acción de futuros profesores de ciencias sociales. Un estudio de caso". Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. 1995. (Tesis doctoral inédita); Máximo Espino. "Planificación de la enseñanza: Análisis del pensamiento y toma de decisiones del profesor". Murcia: Universidad de Murcia. 1989. (Tesis doctoral inédita); Inodelvia Ramos "La formación del profesor desde el conocimiento de su estructura de pensamiento". Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 1990. (Tesis doctoral inédita); Angel Hernández. "Autoconcepto profesional y pensamiento tácito en la integración sociolaboral de los docentes". Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1998. (Tesis doctoral inédita); Carmen Bosch Caballero. "Valores y creencias sobre la educación del profesorado de secundaria". Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria. 2000. (Tesis doctoral inédita); Guadalupe Blanco Nieto, "El pensamiento del profesorado de Historia de secundaria, Aportaciones para una reconceptualización de los planes de formación". Badajoz: Universidad de Extremadura. 1996. (Tesis doctoral inédita).

⁶⁸ Virginia Richarson. "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". En: John Sikula (ed). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of teacher educators*. Nueva York: Macmillan, 1996. Pp.102-119.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Por lo general, tales concepciones no se transmiten en forma explícita y suelen ser prototipos culturales, sociales e intelectuales. Ellas se van construyendo individualmente en contextos sociales y pedagógicos específicos. Son experiencias que contribuyen a la toma de decisiones del profesorado y guían sus acciones en la sala de clases⁶⁹.

Concepciones de la disciplina: Estas concepciones se refieren a las creencias puramente disciplinares. Evans, en 1989, puso en la mesa del debate algunas ideas importantes sobre las concepciones del profesor de historia: las concepciones históricas de dichos profesores están muy relacionadas con sus antecedentes, creencias y conocimientos. Por esa razón, están influidos por sus maestros y profesores universitarios, los conocimientos de la disciplina, la familia, las experiencias vitales y los antecedentes religiosos y políticos. Al mismo tiempo, los profesores de historia tendrían una concepción de la historia que afecta su acción práctica. Sin embargo, dichas concepciones varían en el tiempo y contribuyen a determinar y seleccionar los contenidos y las metodologías⁷⁰.

Ávila, en 1998, luego de una concienzuda revisión de las investigaciones que trataban el tema de las concepciones del profesorado, llegó a la conclusión que los métodos de enseñanza usados por los maestros están muy relacionados con la concepción que tienen de la disciplina cultivada, y existiría poca coherencia entre las concepciones epistemológicas y el currículo que transfieren en la sala de clases. La mayor parte de los profesores no serían conscientes de las finalidades de su enseñanza ni consideran los problemas de aprendizaje de sus estudiantes. Más bien siguen el camino trazado por los libros de texto⁷¹.

⁶⁹ Javier Marrero. “Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza”. En: Araceli Estebarez [et.al.]. *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Madrid: Visor, 1992.

⁷⁰ Ronald Evans. “Teacher conceptions of history”. En: *Theory and Research in Social Education*. Vol. 17. 1989. Pp. 210-240.

⁷¹ Rosa María Avila. “Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte”. Sevilla: Universidad de Sevilla. 1998. (Tesis doctoral inédita); “El papel de la historia del arte en el currículo”. En: *Revista Iber*. N° 29. 2001. Pp.67-80.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Por su parte, Merchán investiga el valor que el profesorado concede al conocimiento histórico tomando en cuenta su función educativa y formación cívica. Por medio del conocimiento histórico, los estudiantes asimilarían valores, actitudes y pautas de comportamientos, desde concepciones complacientes a visiones radicales y críticas. La enseñanza de la historia, además, aportaría destrezas y competencias intelectuales de trascendencia social y rigor que no tiene nada que envidiar de las demás disciplinas escolares de reconocido prestigio. Pero al mismo tiempo, Merchán advierte que existen grandes contradicciones entre las finalidades que los profesores otorgan a la enseñanza de la historia en secundaria, la utilidad que los estudiantes ven en su aprendizaje y las prácticas profesionales en las aulas en pro de sus objetivos⁷².

Estos trabajos perfectamente pueden complementarse con algunos recientes estudios de Grech y Tutiaux-Guillon. En un exhaustivo informe sobre la enseñanza del holocausto europeo de la II Guerra Mundial, expuesto en un seminario organizado por el Consejo de Europa, Grech⁷³ señala que habría tres tipos de profesores de historia:

- Los que piensan que la historia es el estudio del pasado.
- Los que privilegian una enseñanza centrada en causas y consecuencias de los hechos históricos.
- Los que relacionan el pasado con el presente y explican a sus estudiantes que los hechos del pasado influyen actualmente en los acontecimientos del presente.

Por su parte, Nicole Tutiaux-Guillon⁷⁴ ha hecho otra seria contribución. Ha expuesto que los profesores de historia estarían viviendo dos nuevos dilemas y paradojas a la hora de enseñar su disciplina. La primera hace referencia con que los profesores franceses

⁷² Francisco Javier Merchán. “La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria”. Sevilla: Universidad de Sevilla. 2001. (Tesis doctoral inédita).

⁷³ Leonard Grech. “Rapport du séminaire européen par le personnel éducatif enseigner l’Holocauste”. Vilnius: Consejo de Europa, 2000.

⁷⁴ Nicole Tutiaux-Guillon. “L’histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l’exemple français”. En: Tutiaux-Guillon (ed). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint Etienne: Publications de l’Université de Saint-Etienne, 2003 Pp.27-39.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

cuando se les pregunta por su enseñanza, ellos responden que desean que sus alumnos comprendan la historia, pero sus prácticas no contribuyen a esa comprensión y terminan imponiendo la creencia que el conocimiento histórico es un hecho prácticamente espontáneo. La segunda paradoja tiene que ver con que los profesores franceses desean formar alumnos demócratas, tolerantes y abiertos a otras disciplinas y a la cultura, pero sus prácticas y sus afirmaciones responden a otras cuestiones, olvidándose de perseverar en la transmisión de la tolerancia y el derecho de las personas.

Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos: Estas concepciones surgen de la interrelación entre la enseñanza –aprendizaje en general y el contenido de la disciplina. Comprende sobretodo a las dificultades que tienen los profesores a la hora de planificar y ejecutar una unidad específica de contenido. El peso de los modelos tradicionales, a juicio de Evans⁷⁵, es muy importante en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Con todo, existiría una relación entre las concepciones de los profesores de historia y los métodos de enseñanza.

A la vez, dichas concepciones guían las estrategias y metodologías de enseñanza que predominan en la labor profesional. Maestro⁷⁶, en el caso de la enseñanza de la historia determina cuatro modelos relacionados con tales visiones:

Métodos de transmisión: Prevalece una concepción positivista del objeto de estudio. La enseñanza se comprende como la simple transmisión de los conocimientos. La labor del profesor es fundamental. Los alumnos son receptores-reproductores de los conocimientos prefijados.

Métodos activos: Tiene como finalidad el cultivo de capacidades superiores entre los alumnos, que permitirían a esos estudiantes continuar con futuros aprendizajes más amplios y complejos.

⁷⁵ Ronald Evans. “Teacher conceptions of history”. En: *Theory and Research in Social Education*. Volumen 17. 1989. Pp.210-240; “Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History”. En: *Theory and Research in Social Education*. Volumen 16. 1988. Pp. 203-224.

⁷⁶ Pilar Maestro. “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”. En: Lourdes Montero y José Manuel Vez (eds). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Torculo, 1993. Pp. 311-340.

Métodos por descubrimiento: Los aprendizajes se abocan a que el estudiante en forma autónoma e independiente, y por medio de actividades que siguen el método científico, logre comprensiones más profundas de las materias analizadas. Es una visión que sobrevalora el rol de las fuentes en el proceso de aprendizaje y apuesta a que el orden lógico de las instrucciones y los procedimientos son suficientes para enrielar correctamente los aprendizajes de los alumnos.

Métodos por construcción: Este método concede un papel importante a los conocimientos que debe aprender un estudiante. Otorga un lugar preferente a los conocimientos previos de los alumnos y pretende desarrollar en ellos un pensamiento socio-histórico, creativo y divergente.

Con todo, de acuerdo con los resultados de las investigaciones disponibles, puede concluirse que el modelo predominante en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales está basado en la tradicional clase magistral, el uso de los textos de estudio y la supremacía de la narración histórica como estrategia de enseñanza. Esas prácticas metodológicas aún están bastante alejadas de los enfoques socio-críticos y de aquellas visiones que promueven la toma de decisiones de los profesores y los alumnos. Las causas que explicarían esta realidad pedagógica no serían otras que: las características formativas de los profesores de historia de primaria y secundaria. El profesorado sigue considerando que el currículo escolar es una materia decidida por un grupo de expertos y transmitida esencialmente a través de los libros de textos. Por esa razón, muchos de los investigadores han catalogado a ese profesorado como conservador y respetuoso del sistema educativo vigente.

En Chile, esta situación no es tan diferente. Las escasas investigaciones⁷⁷ que existen sobre las prácticas de los profesores de historia en las aulas demuestran que un porcentaje significativo de ellos tiene un doble discurso, que en una conversación corriente flota con facilidad. Por una parte comparten la idea de una “visión progresista” de la historia y su enseñanza, pero desarrollan prácticas de enseñanza con planteamientos historiográficos muy tradicionales, donde predominan a gran distancia

⁷⁷ Hilda Soto. “Marco referencial para una propuesta de innovación en la formación de profesores de la Universidad de La Serena-Chile”. Barcelona: Universidad de Barcelona. 1991; María Inés Solar, “La teoría de sistemas y el perfeccionamiento docente a distancia: La experiencia de Chile”. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1989.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

las clases magistrales y la exposición oral. En los estudiantes a profesor este fenómeno es aún más evidente y claro. Normalmente, dichos estudiantes tienen más planteamientos ideológicos que historiográficos de los contenidos históricos. Sin embargo, cuando deben realizar sus prácticas profesionales en los establecimientos escolares terminan realizando lo que ellos han combatido durante años y los conceptos y referentes históricos utilizados responden a los contenidos más conservadores y tradicionales de la historiografía.

Todo lo anterior, puede ser corroborado por el estudio de Shaver⁷⁸, cuando afirma que las concepciones sobre el contenido y sus aprendizajes son materias fundamentales para comprender el papel y la práctica de los profesores de historia y ciencias sociales en las aulas. Por esa razón, el estudio de estas preconcepciones resulta significativo en la formación inicial de los docentes, pues dichas concepciones articulan y guían la práctica y el ejercicio profesional de los profesores.

⁷⁸ James Shaver. "Epistemology and the education of social science teachers". En: Lourdes Montero [et al.]. *Las didácticas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Torculo, 1993. Pp.297-310.

2.3.3. CAPACIDADES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO

En el desarrollo profesional de los docentes es posible distinguir capacidades y actitudes directamente relacionadas con su quehacer; algunas generales y básicas que sirven para el ejercicio común de sus actividades y otras específicas fuertemente vinculadas con la disciplina que enseña.

Sobre capacidades básicas la literatura es numerosa. Leming⁷⁹ consideraba que las características básicas del profesorado no eran otras que: propiciar el debate de ideas, pensar en función de las características de los alumnos, ser tolerante ante los conflictos de ideas y de ideologías, reconocer posturas y conceptos valiosos en discusiones controvertidas, tener una visión probabilística ante el conocimiento, explorar nuevas cuestiones, ser flexible, proporcionar alternativas entregando soluciones originales a los problemas teóricos y prácticos y ser reflexivo en sus actuaciones.

Carrillo⁸⁰, por su parte, detalla aún más dichas capacidades en función de la profesionalidad de los profesores. Sus recomendaciones se centran en: habilidad para reflexionar, capacidad de autocrítica, capacidad de compartir ideas, capacidad para respetar las ideas de los otros, capacidad para tomar decisiones y hacerse responsable de los efectos de ellas, habilidad para trabajar en grupo, habilidad para distinguir las formas en que el alumno construye su pensamiento, destreza para diseñar materiales en relación con los objetivos propuestos, destreza para organizar y distribuir el currículo, destreza para diferenciar las obligaciones docentes de acuerdo con los niveles de desarrollo intelectual de los alumnos, habilidad para analizar reflexivamente los materiales pedagógicos y disciplinarios editados, destreza para resolver problemas y habilidad para orientar a los alumnos en materias pedagógicas y de adaptación social.

⁷⁹ John S. Leming. "Teacher characteristics and social studies education". En: James Shaver (ed). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of National Council for the social studies*. Nueva York: Macmillan, 1991. Pp.222-236.

⁸⁰ José Carrillo. "Formación de profesores de matemáticas". En: Luis Rico (ed). *Currículo de Matemáticas para la Enseñanza Obligatoria. Innovaciones en la década de los noventa*. Madrid: Síntesis, 2002.

Con todo, los distintos autores concluyen que la actitud que los profesores tienen hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje incide significativamente en las relaciones que debieran existir entre capacidades y concepciones del aprendizaje y las relaciones entre capacidades y conocimientos disciplinarios⁸¹. Al mismo tiempo, Leming aclara la necesidad de un profesorado con una percepción correcta de sus alumnos, como sujetos racionales, con capacidades de tomar decisiones, con opiniones y capacidades para resolver problemas en interacción libre con demás individuos de su generación.

Por esa razón, el conocimiento profesional de los profesores debe ser analizado bajo un prisma dinámico y evolutivo, debido a que éste es cambiante y crece cualitativamente en directa relación con las experiencias profesionales. Esto explica que pueda ser caracterizado de acuerdo a tres factores básicos: la relación entre teoría y práctica de la enseñanza, el contexto espacial y temporal donde se desarrolla la experiencia profesional y el componente personal del profesor.

Carácter teórico-práctico de la enseñanza: El conocimiento profesional del docente tiene una finalidad esencialmente práctica. Esto no quiere decir que tal conocimiento se construya solo de la enseñanza concreta de los profesores en las aulas. Muy por el contrario, la reflexión es una dimensión del quehacer pedagógico fundamental. Como señalan los autores, las acciones reflexivas de los profesores deben estar orientadas al análisis de los comportamientos profesionales y de enseñanza del propio profesor. La literatura sobre este punto es abundante⁸², uno de sus autores más representativos es Schön⁸³, quien llega a sostener la necesidad de constituir una epistemología de la práctica.

⁸¹ Manuel González. “El desarrollo de actitudes en el área de ciencias sociales: Una propuesta de formación de profesores”. Badajoz: Universidad de Extremadura.1995. (Tesis doctoral inédita)

⁸² Rafael Porlán [et al.]. “Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos”. En: *Investigación en la escuela*. N° 29. Pp. 23-38; José María. *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, primaria y secundaria obligatoria*. Madrid: Akal, 1997.

⁸³ Donald Schön. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Piados, 1998.

Por lo tanto, como afirma Imbernón⁸⁴, en el mejoramiento de la profesionalidad docente, el conocimiento práctico requiere obligadamente de un conjunto de elementos teóricos, que contribuyan a comprender mejor la experiencia concreta de su ejercicio profesional. Estos aportes teóricos normalmente están actuando en el profesor y no siempre son hechos conscientes. Esto significa, entonces, que los saberes prácticos y teóricos se desarrollan relacionadamente y que la mayor o menor eficacia de la didáctica consistirá en analizar dichas relaciones teórico-prácticas y aplicar su comprensión en la realidad educacional⁸⁵.

El contexto social y espacial donde se desarrolla la enseñanza: Los conocimientos profesionales que genera el profesor están íntimamente ligados a los contextos y experiencias donde se desarrollan los aprendizajes. En ocasiones, estas experiencias contextualizadas influyen decisivamente en los programas de formación inicial y los perfeccionamientos permanentes de los profesores, pues las instituciones de educación superior, al menos en su discurso, pretenden estructurar programas de formación relacionados con los establecimientos educacionales. Además, habría que decir que el contexto social no sólo es un componente básico del conocimiento profesional del maestro, sino que ese contexto permite interpretar y hacer comprensible su aporte y reflexión⁸⁶.

El componente personal del profesor: Según los autores, los profesores en su ejercicio profesional difieren entre ellos, entre otras razones por elementos personales. Los profesores tienen diferentes creencias, valores y actitudes frente a la vida. Tales características no deben ser percibidas como rasgos negativos. Por el contrario, esas diferencias no quitan rigor al comportamiento profesional sino que le otorgan un valor agregado, debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se estructura sobre

⁸⁴ Francisco Imbernón. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao, 1994.

⁸⁵ Jean Blaise Grize. "Savoirs théoriques et savoirs d' action: point de vue logico-discursif". En: J.M. Barbier (ed). *Savoir théoriques et savoirs d'action*. París: Presses Universitaires de France, 1998, pp.119-129.

⁸⁶ José Carrillo. "Formación de profesores de matemáticas". En: Luis Rico (ed). *Currículo de Matemáticas para la Enseñanza Obligatoria. Innovaciones en la década de los noventa*. Madrid: Síntesis, 2002.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

relaciones humanas y éstas son cambiantes dependiendo de las personas, experiencias y sus contextos socio-económicos⁸⁷.

Con respecto a las capacidades específicas que debe dominar un profesor de historia en relación con su disciplina, el debate aún está abierto y los estudios disponibles no siempre aclaran del todo las competencias disciplinarias, debido a que las investigaciones procedentes de la pedagogía privilegian más bien competencias generales del profesor y escasamente se pronuncian sobre el rol y el impacto de los contenidos disciplinarios. A manera de síntesis provisional puede señalarse que los docentes de historia, geografía y ciencias sociales debieran tener una sólida formación y conocimientos en epistemología e historiografía, pues estas materias cada vez tienen más significación para la comprensión y la enseñanza de los conocimientos factuales, coyunturales y estructurales. Al mismo tiempo, aumentan los autores que proponen que el profesor de historia debe conocer bien el método de construcción del conocimiento histórico y ese método debiera ser el principal procedimiento de enseñanza en las aulas⁸⁸. Siguiendo esta línea de argumentación, no hace mucho tiempo, Joan Santacana⁸⁹ planteaba que el tratamiento metodológico que el historiador hace de las fuentes puede servir perfectamente para la enseñanza de la historia. Los historiadores cuando investigan y redactan sus trabajos normalmente suelen desarrollar el análisis histórico a través de las siguientes etapas:

- **Recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio.** En esta fase, el historiador recoge y analiza atentamente todos los trabajos, informes y documentos que constituyen el punto de partida de la investigación.
- **Formulación de las hipótesis de trabajo.** Esta segunda fase del trabajo es la más importante. El investigador formula todas las posibles explicaciones lógicas que articulan los elementos y datos posibles de que se dispone, dando una explicación coherente de los hechos.

⁸⁷ Lorenzo Blanco [et al.]. “Conocimiento didáctico del contenido de ciencias y matemáticas y formación de profesores”. En: *Revista de Educación*. N° 307. 1995. Pp.427-446.

⁸⁸ Bruce Van Sledright. “Can 10-year-olds learn to investigate history as historians do?”. En *Social Education*. N° 65. 2001. Pp. 12-17.

⁸⁹ Joan Santacana. “La didáctica de la historia: problemas y tendencias”. Valparaíso: IV Seminario de Didáctica de la Historia, 2002. (Conferencia)

- **Análisis y clasificación de las fuentes históricas.** Naturalmente, las hipótesis de trabajo no pueden sostenerse si no se dispone de las fuentes históricas, arqueológicas, o de cualquier índole, que permitan contrastar las hipótesis, bien sea para afirmarlas o para rechazarlas. El historiador debe clasificar esta información, ordenarla y articularla frente a las hipótesis.
- **Análisis crítico de la información.** Finalmente, emprenderá el análisis crítico de la información proporcionada por las fuentes históricas o arqueológicas. Este punto es crucial para todo investigador. Es frecuente hallar fuentes contradictorias, opuestas y variadas. Establecer la “veracidad” de estas fuentes es la única forma que existe para apoyar las hipótesis iniciales.
- **La formulación de preguntas.** Una vez establecidos los hechos, es evidente que de ellos se derivarán consecuencias, o quizás serán la causa de otros; los testimonios manejados reflejarán los motivos que tuvieron los protagonistas para intervenir o no en los procesos descritos. Todo ello formará el complejo entramado de preguntas, no todas con respuesta, que constituyen el final del trabajo.

Por lo tanto, para alcanzar objetivos didácticos en Historia, habría que implementar una enseñanza de la historia que tenga muy presente como es el método de análisis histórico. Implicaría enseñar a historiar, o enseñar el oficio de historiador. En este caso, habría que dotar a los alumnos y alumnas de un bagaje conceptual y procedimental básico, es decir, los instrumentos substanciales del trabajo científico en Historia y Ciencias Sociales. También hay otros autores que en estos momentos están promoviendo el uso de los archivos y las fuentes documentales directas, con la finalidad de reconstruir en la sala de clases algunas estrategias de aprendizaje relacionadas con el trabajo del historiador⁹⁰. Con todo esto no es tan nuevo. Las experiencias del grupo de

⁹⁰ Xavier Hernández [et al.]. “Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales”. En: *Revista Iber*. Nº 34, 2002; Joan Santacana. “La investigación en archivo: Pauta y propuesta para la escuela secundaria”. En: *Revista Iber*. Nº 34, 2002; Gemma Tribó. “Archivos municipales y comarcales y didáctica de la historia”. En: *Revista Iber*. Nº 34, 2002; Gemma Tribó. “Archivos, fuentes y didáctica de la historia”. En: *Revista Historia, Antropología y Fuentes Orales*. Nº 25, 2001. Pp. 159-176.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

trabajo e investigación 13-14, coordinadas por Joaquín Prats⁹¹, fueron uno de los más pioneros ejemplos de la idea inglesa del aprendizaje por descubrimiento y el análisis de las fuentes primarias y segunda mano. Lo mismo ha ocurrido con experiencias de historia oral y de arqueología industrial⁹².

⁹¹ Joaquín Prats [et al.]. ***Taller de Historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales. Guía Didáctica***. Madrid: Ediciones de la Torre, 1990.

⁹² María Luisa Gutiérrez. “El patrimonio industrial y la didáctica de las Ciencias Sociales”. En: ***Revista Iber*** . N° 33, 2002.

2.3.4. MODELOS DE FORMACION DEL PROFESORADO Y CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Los modelos de formación y el grado de desarrollo del conocimiento profesional del profesorado han sido materias de estudio y reflexión en las últimas décadas por la pedagogía general y las didácticas específicas. En estos momentos, no existe un modelo definitivo y consagrado en la formación de los maestros, con investigaciones de largo aliento que prueben la eficacia de un modelo sobre otro. En los programas de formación españoles y latinoamericanos⁹³, la tendencia ha sido el predominio marcado de la psicopedagogía y una débil presencia de los contenidos disciplinares. Esta situación ha llevado a varios autores⁹⁴ a plantear la necesidad de revisar dichos criterios y a señalar que las didácticas específicas debieran tener un rol más significativo en los programas de estudio de primaria y secundaria. Las Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, al igual que las demás didácticas específicas, estarían preparadas para relacionar el saber psicopedagógico y los conocimientos disciplinares, pues esta nueva disciplina es la llamada a realizar la transposición didáctica. Esto explica, además, que autores como Pagès⁹⁵ hayan indicado que la Didáctica de las Ciencias Sociales debiera centrarse en el análisis de los saberes que enseña el profesor, las razones que explican su elección de conocimientos, la manera como los trasmite a los alumnos, los materiales que emplea para enseñar, los problemas que detecta en el alumnado y la forma en que evalúa los aprendizajes. Por su parte, Galindo⁹⁶ siguiendo igual línea de argumentación, señala que la investigación tendría que estudiar tres aspectos: Uno, se refiere a los conocimientos, es decir, qué Historia enseñar, qué enseñar de la Historia y para qué enseñarla. El otro, tiene relación con la planificación de la enseñanza, las acciones que realiza el profesor en las aulas y los modos en que interactúa con los estudiantes y los materiales. El tercero, está representado por los conocimientos de los alumnos, que incluye cómo el estudiante valora y comprende los conocimientos históricos en su enseñanza reglada.

⁹³ S. Pearce. "A role for History in initial teacher education". En: *Teaching History*. Nº 90, 1998. Pp. 10-11.

⁹⁴ Pilar Maestro. "Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza". En: *Revista Iber*. Nº 25, 2000. Pp. 91-111.

⁹⁵ Joan Pagès. "La Didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado". En: *Revista Signos, Teoría y Práctica de la Educación*. Nº 13. 1994. Pp.38-51.

⁹⁶ Ramón Galindo. *La enseñanza de la Historia en Educación Secundaria. Una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla: Algaida, 1997.

Autores como Estepa⁹⁷, que otorgan gran importancia a la relación teoría-práctica, plantean la necesidad de dar un espacio significativo en la formación de los profesores a temáticas de diseño y desarrollo curricular: experimentación curricular, desarrollo profesional e investigación educativa. De la misma forma, se han publicado numerosas críticas sobre la efectividad de los modelos y teorías positivistas, por ser catalogadas como obsoletas y anacrónicas en relación con el rol de enseñanza-aprendizaje que está jugando el profesor en estos tiempos⁹⁸. Por ello, los partidarios de la perspectiva socio-crítica argumentan la conveniencia de concebir al profesor como un transformador intelectual, a los estudiantes como agentes críticos y a la enseñanza-aprendizaje como un proceso donde se reflexiona sobre el conocimiento aprendido, catalogado como significativo, crítico y emprendedor⁹⁹. Largos listados de componentes de la formación de profesores se han hecho. Los aspectos más recurrentes son los siguientes¹⁰⁰:

- Conocimiento problematizado, evolutivo y complejo de la disciplina.
- Perspectiva general de carácter interdisciplinaria.
- Visión crítica y contextualizada de la disciplina en relación con los problemas socio-económicos de los estudiantes.
- Conocimiento didáctico de las experiencias pedagógicas.
- Conocimiento de las concepciones, modelos y cosmovisiones de los alumnos.

⁹⁷ Jesús Estepa. "Proyectos curriculares de ciencias sociales para la investigación en el aula". En: Gabriel Travé (ed.). *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Universidad de Huelva, 1998. Pp. 61-78.

⁹⁸ Pilar Benejam. "La formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 34, 1999. Pp. 219-229.

⁹⁹ Beverly Armento. "Changing conceptions of research on the teaching of social studies". En: James Shaver (ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the national council for the social studies*. Nueva York: Macmillan, 1991. Pp. 185-196; C.H. Cherryholmes. "Critical research and social studies education". En: James Shaver (ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the national council for the social studies*. Nueva York: Macmillan, 1991. Pp. 41-55.

¹⁰⁰ F. Hernández. "La construcción de la identidad docente en la formación inicial del profesorado de secundaria". En: Francisco Javier Perales (eds.). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001. Pp. 210-219.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Interacción entre los conceptos estructurantes de las ciencias de la educación y los problemas más importantes de la práctica docente.
- Conocimiento y aplicación crítica de las directrices de la legislación educativa.
- Visión del conocimiento escolar como ámbito de construcción de conocimiento.
- Metodología escolar que desarrolle la construcción gradual y permanente de concepciones más complejas y críticas de los conocimientos.
- Modelos didácticos interactivos y alternativos a la cultura tradicional, por medio de compromisos críticos, investigación, autonomía y práctica profesional.

Por lo tanto, esto explica las largas enumeraciones de cualidades y de componentes que debiera tener la formación de profesores. Los diversos autores¹⁰¹, uno más otros menos, intentan justificar la presencia de esos elementos en dicha formación. Sin embargo, habría que decir que todas esas materias aún están en el terreno de las proposiciones y corren el riesgo de constituir una nueva escolástica, explicadas en función de ellas misma, si no se tiene en consideración que los modelos deben finalmente aterrizar en una realidades educacionales diversas. Tal desarrollo profesional tendría que estar caracterizado, entonces, por aspectos como¹⁰²:

- ***Aprendizajes integrados y complejos***: Los estudios comparten la necesidad de estructurar programas de formación de profesores que tengan como finalidad y organicidad una articulación integrada de las asignaturas, ámbitos, contenidos y aprendizajes. La integración completa se lograría en el mundo laboral. No obstante, en el campo universitario perfectamente pueden hacerse esfuerzos tendientes a una

¹⁰¹ Jesús Estepa. “El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sociales”. En: Joan Pagès [et.al.]. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2002. Pp. 313-334.

¹⁰² Kenneth Zeichner; Daniel Liston. “Enseñar a reflexionar a los futuros docentes”. En: Angel Pérez [et al.]. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999. Pp.506-532; *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

integración de los aprendizajes. Por su parte, la complejidad¹⁰³ queda entendida en función de la interrelación de los diversos elementos que actúan en el aprendizaje, es decir, ella comprende una multiplicidad de conceptos, con articulación y relaciones entre las partes y el todo.

- **Conocimientos dinámicos:** Los conocimientos deben concebirse en constante transformación y cambio. Los conocimientos de los profesores, y de cualquier profesional universitario, crecen en función de las experiencias e interacciones con los alumnos, los apoderados y los demás profesores. Las experiencias nuevas suelen crear horizontes profesionales y expectativas diferentes. Esto ha llevado a ciertos autores¹⁰⁴ a indicar que tan importante como los conocimientos mismos adquiridos por el profesor es el proceso continuo de aprendizaje. En la medida que el profesor tiene como norte una permanente voluntad de aprender más y abrirse a nuevas experiencias, sus conocimientos particulares y generales ya aprendidos se enriquecen significativamente. Además, el grado de cambio entre los profesores está en directa relación con sus conocimientos de base, las interrelaciones conceptuales que realizan y las especificidades de los conocimientos disciplinarios insertos en contextos educacionales.
- **Carácter profesional:** Existen diversas formas de concebir la figura del profesor. En esta tesis, la línea de reflexión es considerar al profesor como un profesional de la educación, que toma decisiones y responsabilidades educativas¹⁰⁵. Esto ha llevado a autores como Ávila¹⁰⁶ a establecer que existirían niveles evolutivos en el desarrollo profesional del profesorado: El primer nivel comprendería una formación inicial caracterizada más bien por una visión academicista, racionalista y formal del conocimiento escolar y una didáctica de transmisión con predominio de la exposición verbal y concepciones de los contenidos como algo terminado y completamente

¹⁰³ Edgar Morín. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1994.

¹⁰⁴ Elizabeth Fennema [et al.]. "Teacher's knowledge and its impact". En: Douglas Grouws (ed) *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Nueva York: Macmillan, 1992. Pp. 147-164.

¹⁰⁵ S.B. Palonsky. "A knowledge base for social studies teachers". En: *The International Journal of Social Education*. Nº 7, 1993. Pp. 7-23.

¹⁰⁶ Rosa María Avila. "Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte". Sevilla: Universidad de Sevilla. 1998. (Tesis doctoral inédita)

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

acotado. Por tanto, es un aprendizaje memorístico. En el segundo nivel habrían dos, tendencias en parte contradictorias: una de corte tecnológica que persigue aprendizajes adecuados y coherentes, y otra más espontánea y fenomenológica, que asimila los intereses de los alumnos y su implicación en los procesos de aprendizaje. El tercer nivel es el estado de desarrollo profesional mejor, pues está constituido por profesores que tienen a generar en sus alumnos procesos formativos perdurables. Por lo general, serían docentes que están empapados de la idea de profesor-investigador y en sus prácticas pedagógicas realizan experimentación curricular.

La preocupación por la formación inicial de los profesores de historia y ciencias sociales ha crecido en el último tiempo. Los estudios están denunciando una escasa aplicabilidad de los aprendizajes que realizan los estudiantes a la hora de pensar en la sociedad y en el mundo actual. En los profesores predomina un deseo casi generalizado de avanzar rápidamente en los contenidos. Por esa razón, diversas instituciones internacionales han realizado encuentros de académicos para reflexionar sobre la formación de los profesores de historia. El Consejo de Europa ha organizado dos seminarios, uno en 1998 y otro en 1999; y ha continuado con su labor el año 2000 con una Conferencia celebrada en Atenas. Las principales conclusiones de esos encuentros internacionales han sido¹⁰⁷:

- En Europa existe una diversidad de formación del profesorado de historia y ésta comienza a ser considerada por los gobiernos de los distintos países que forman la Comunidad Europea.
- La formación de los profesores de historia ha de centrarse en los retos de la nueva Europa del siglo XXI.
- Se necesita superar la disociación existente en muchos países entre formación profesional y formación científica.
- Es necesario plantearse la formación de los formadores de profesores de historia para garantizar calidad y eficacia en su formación. Se requiere de profesionales que

¹⁰⁷ S. Lorentzen. *La formation des enseignants d'histoire. Ce que l'on attend du nouvel enseignant dans un siècle nouveau*. Consejo de Europa, Cooperación cultural, 1999.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

conozcan la disciplina, pero que, además, sean expertos en didáctica de la historia, es decir, en los conocimientos propios de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos escolares.

2.3.5. CONCEPCIONES Y MODELOS DE INVESTIGACION EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

De las sistematizaciones bibliográficas sobre los modelos de investigación en la formación del profesorado de la segunda mitad del siglo XX, para esta tesis doctoral una de las más apropiadas es la de José Miguel Esteve¹⁰⁸, quien clasifica de manera ordenada dichos modelos según: enfoques, autores, obras y criterios cronológicos.

A. ANÁLISIS DE RASGOS. PARADIGMA PRESAGIO- PRODUCTO

Históricamente, el enfoque de rasgos es el primer modelo en abordar la investigación del profesorado. Tuvo su mayor vigencia en las décadas de los cincuenta y sesenta. Parte del criterio que la conducta del profesor es una consecuencia de su personalidad¹⁰⁹. Esto significa que las investigaciones debían tomar en cuenta una teoría de la personalidad; considerada por sus representantes como un conjunto de rasgos que configuraban la conducta del ser humano. Por lo tanto, postulaba como principio la existencia de aspectos comunes en los rasgos de la personalidad de los profesores exitosos. Se creía que analizando las características de la personalidad de diferentes formadores “exitosos” y agrupando sus cualidades por afinidades, era posible obtener un perfil característico del educador eficaz.

Este modelo ideal tuvo completo respaldo en la formación de los profesores hasta la década de los sesenta y se usó principalmente en la selección de los egresados cuando los profesores se insertaban en el mundo laboral. Los rasgos de la personalidad del profesor fueron utilizados también como variables de predicción de la eficacia del trabajo futuro docente. Por esa razón, la bibliografía y ciertos autores lo han denominado modelo presagio- producto. La idea que predominaba en dichos autores era que la presencia de determinados rasgos de la personalidad del profesor pronosticaba éxito seguro del trabajo docente con los estudiantes. En todos esos estudios, se creía que los distintos educadores tenían rasgos comunes de personalidad que aseguraba el buen

¹⁰⁸ José Manuel Esteve. “La investigación sobre formación de profesores: una revisión crítica”. En: José Manuel Esteve (ed). *La formación inicial de profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel, 1997. Pp. 15- 46.

¹⁰⁹ Nathaniel L. Gage. *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand MacNally, 1963.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

desempeño¹¹⁰. Se consideraba, además, que tales cualidades personales eran eficaces para todos los profesores y en todos los contextos y grupos humanos. El profesor exitoso en un grupo debía tener igual respuesta en otras agrupaciones de alumnos¹¹¹.

Como es lógico de suponer, ese modelo basado en los rasgos de la personalidad del docente llevaba aparejado varias premisas, que en el desarrollo de los estudios terminaron siendo conclusiones:

- El profesor es el único responsable de la eficacia en su trabajo y esa responsabilidad es personal.
- Si el profesor se equivoca en su tarea se debe a que no es adecuado y, por lo tanto, no sirve para la enseñanza.
- La formación inicial de los profesores tiene un carácter esencialmente selectivo, consiste en determinar quienes están adecuados para la docencia y quienes deben buscar otro camino profesional.
- La evaluación del ejercicio profesional de los docentes se reduce a cotejar como esos exitosos rasgos comunes están presentes en el profesional contratado por la institución.
- El método de investigación predominante es la encuesta, principalmente las dirigidas a los estudiantes, inspectores y otros profesores, donde todos ellos señalan cuáles son las cualidades más exitosas y adecuadas para la enseñanza de una disciplina.
- La investigación, como tal, se reduce a la enumeración de esos rasgos eficaces, a contabilizar las frecuencias y fijar grandes tendencias. Por esa razón, este método en su día también fue denominado “estudios enumerativos”.

Los estudios que seguían este enfoque pedagógico tuvieron escaso aporte al desarrollo científico de la formación de los profesores. Incluso los autores más partidarios a poco andar comenzaron a darse cuenta que la metodología presentaba serios problemas, en especial a la hora de conceptuar y definir una determinada cualidad del docente. Las críticas principales que pueden hacerse a este viejo modelo son las siguientes:

¹¹⁰ Víctor García Hoz. “Estudio experimental de la función docente”. En: *Revista Española de Pedagogía*. 1948.

¹¹¹ Alwin W. Gouldner. *Studies in leadership*. Nueva York: Harper, 1950.

Falta de una estructura teórica coherente en los estudios: Después de revisar un significativo número de trabajos de investigación que seguían el modelo de análisis de rasgos, Getzels y Jackson¹¹² concluyeron que esos estudios no presentaban un orden ni clasificación del valor de las cualidades buscadas en los profesores, es decir, no se conocía cual de todas las conductas podían ser tipificadas como más importantes y con mayor significación en las tareas de un docente. Sin esa jerarquía de cualidades, el aporte investigativo era realmente escaso, pues no se establecía con claridad cuales eran las conductas que distinguían y permitían el éxito del profesor.

Además, eran investigaciones sin una suficiente carga explicativa para estimar la eficacia docente. Las conclusiones se tornaron muy evidentes y los resultados no eran revisados a la luz de la complejidad del trabajo del profesor en el aula. No se tomaba en cuenta las relaciones de los docentes con profesionales de otras disciplinas y demás estamentos de un establecimiento escolar.

La razón de esta debilidad metodológica se debía a la ausencia de una estructura teórica, que explicase con profundidad los problemas de la eficacia de la gestión del profesor. Los resultados de las observaciones no superaban el nivel de las descripciones y la recopilación de datos. Difícilmente, con esa información podía llegarse a conclusiones más complejas.

Asimismo, esas investigaciones partían de conceptos muy diversos sobre la personalidad humana. Algunas definiciones eran cercanas a ciertos planteamientos conductistas. Otras, en cambio, explicaban la personalidad a partir de estímulos sociales.

Utilización ambigua del concepto de efectividad: Tal como no había una sola definición de personalidad, tampoco existía una única idea de efectividad. No todos los autores hablaban de la misma forma cuando utilizan este concepto. Es más, tampoco es fácil percibir alguna relación directa y clara entre rasgos de personalidad y efectividad del profesor. Los rasgos ideales de un profesor no son iguales en una y en otra

¹¹² Jacob W. Getzels; Philip W. Jackson. "The teacher personality and characteristics". En: Nathaniel Gage. *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand MacNally, 1963.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

investigación, las cualidades iban variando y en forma significativa. Además, por ser un ideal creaba cierta ansiedad en los profesores. Terminaba siendo frecuente que el comportamiento pedagógico no se ajustara con el perfil previamente definido y no aportaba ninguna solución operativa a las limitaciones personales de los maestros. En otras palabras, las investigaciones terminaban su tarea señalando la presencia o la ausencia de efectividad de un profesor, pero no estaban en condiciones de proporcionar soluciones que enmendaran las deficiencias. Tampoco podía proporcionar algunas propuestas que contribuyeran a mejorar la conducta inadecuada.

Problemas serios en la metodología de investigación basada en encuestas: En dichos estudios se observaba una línea de trabajo contradictoria, en especial cuando se respondía una misma encuesta. Los profesores suelen idealizar su actividad docente y no siempre tienen una capacidad de autocrítica. Responden más bien desde el deber ser. Las investigaciones dejaban entrever que los profesores informaban de lo que deseaban hacer en vez de lo que realizaban concretamente. Otras investigaciones sobre la formación inicial de profesores han probado que los estudiantes de profesor también poseen un previo estereotipo de las tareas del maestro y es común que critiquen su ejercicio profesional desde la carencia y las debilidades. Es difícil encontrar a estudiantes de pedagogía que valoren el comportamiento profesional de sus profesores. En otras ocasiones, dichos docentes se acercan a las figuras perfectas que éstos tienen en su mente¹¹³.

Simplificación de la personalidad del profesor y de las situaciones de enseñanza: La confección de los listados de rasgos de personalidad en el fondo implicaba considerar a los profesores como un grupo único y sin diferencias de sexo (mujer u hombre), años de antigüedad (recién egresado o con años de experiencia), niveles en que se impartía enseñanza (primaria o universitaria) y disciplinas que dictaba (humanidades o ciencia). Simplificaba, además, la gran variedad de situaciones que comprendía la enseñanza, en cuanto exigencias y responsabilidades del maestro.

¹¹³ Ada Abraham. *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural, 1975; Amparo Martínez. ¿Cómo son los profesores?. En: *Revista Española de Pedagogía*. Nº 36. 1978. Pp.23-42.

Baja correlación estadística que avale la existencia de denominadores comunes: El aspecto que más debilitó este modelo de formación fue la escasa correlación existente entre determinados rasgos de personalidad y la eficacia de los profesores en su pedagogía. Fulkerson¹¹⁴, a mediados de los cincuenta, ya denunciaba este problema, pues afirmaba que, haciendo un balance de las investigaciones sobre los profesores, no existía validez en los criterios y los diseños metodológicos de tales investigaciones.

B. ANÁLISIS DE SITUACIONES

a) El paradigma proceso- producto

De un modelo que desarrollaron Dunkin y Biddle, surgió un cuerpo de estudio influyente al que muy pronto se le dio el nombre de investigación proceso-producto. Este modelo ofrecía una clasificación de los factores que intervenían en la investigación sobre la enseñanza:

- Variables previsibles: las características del profesor.
- Variables de contexto: las cualidades del alumno, la escuela y la comunidad.
- Variables del proceso: las actividades reales de la enseñanza en el aula.

Al mismo tiempo, los mismos estudios que criticaban duramente el análisis de rasgos fueron promoviendo lo multidimensional de la eficacia docente. Se postulaba la existencia de distintos modelos de eficacia para diferentes situaciones educativas. El carácter multidimensional de la eficacia se fundamentaba así:

- Los rasgos psicológicos de los profesores son tan diversos entre sí como cualquier otro grupo profesional. Es una falacia, entonces, hablar de una personalidad docente universal y de un rasgo distintivo de la profesión¹¹⁵.

¹¹⁴ G. Fulkerson. "A resume of current teacher personnel research". En: *Journal of Educational Research*. N° 47. 1952. Pp. 669-681.

¹¹⁵ Philip Vernon. "The Psychological Traits of Teachers". En: *The year book of education*. Londres-Nueva York: Universities of London and Columbia, 1953.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Los rasgos de personalidad y de eficacia docente son aspectos que facilitan el éxito de la enseñanza, pero en caso alguno sirven para predecir el éxito profesional futuro de un profesor.
- La personalidad de un profesor en cualquier caso debe ser percibida como un todo, es decir, determinados rasgos positivos pueden paliar aquellos que aparentemente son considerados en un primer momento como negativos para una determinada situación de aprendizaje¹¹⁶.
- La eficacia docente debe ser entendida en una dimensión de relaciones humanas. El fracaso de un profesor no tiene porque deberse a rasgos de su personalidad. Perfectamente, puede explicarse por la inexistencia de relaciones con sus alumnos. Siempre hay que distinguir entre cualidades de un profesor y el reconocimiento de esas cualidades en una situación específica, en la que diversos factores impiden la observación de esas habilidades para la enseñanza.

El enfoque proceso-producto tiene como principio fundamental que las características personales del profesor varían en función de las situaciones y del tipo de grupo humano en que ejerce su docencia. Por lo tanto, las investigaciones tuvieron como finalidad el análisis de las interacciones que existen entre profesores y alumnos, en diferentes contextos y situaciones. Las hipótesis de trabajo de tales investigaciones eran:

- Todo cambio de situación en la que transcurre la interacción profesor- alumno puede afectar la eficiencia del docente. Esto quiere decir, que el éxito de un mismo profesor con los mismos alumnos no siempre está seguro. Dichas relaciones pueden variar en el tiempo, mejorando o empeorando la comunicación pedagógica.
- La buena interacción de un profesor con un grupo estudiantes no puede extrapolarse a otros grupos. Lo mismo en caso de que el docente cambie el tipo de materias enseñadas.

¹¹⁶ Arthur Combs. **The professional Education of Teachers**. Boston: Allen and Bacon 1965; Gonzalo Vázquez. **El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa**. Pamplona: Eunsa, 1975.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Resulta absurdo preguntar en una investigación por los profesores eficaces, si en los comentarios no se hace relación a las personas en situaciones concretas y muy determinadas.

En síntesis, este enfoque rechazaba en forma taxativa los principios del modelo basado en el análisis de rasgos y se comprometía con el estudio de las actividades del profesor en contextos específicos; situaciones que son una exigencia para el docente, si éste deseaba tener éxito en su trabajo. Asimismo, y de una vez, admitía que hay diferentes estilos para enfrentar y resolver con eficacia una misma situación. En los hechos, muchos de los estudios que siguieron el modelo proceso-producto compararon las conductas que se observaban en el profesor, expresadas por lo general con un índice de frecuencia y con medidas estandarizadas de los rendimientos de los alumnos. Los exponentes más importantes fueron Gage y sus colegas (Beliner, Marx, Petersen, Stayrook y Winne. Berliner¹¹⁷, a través de una famosa “Beginning teacher evaluation study”, analizó cómo los profesores empleaban el tiempo; Brophy y Good¹¹⁸ estudiaron la conducta del profesor y el rendimiento de los alumnos; y Hunter¹¹⁹ defendió la formación continua del profesorado.

Este paradigma desde un comienzo tuvo un carácter más bien descriptivo. Las investigaciones buscaban en numerosos casos la identificación de las dimensiones de la conducta del profesor: motivación de las clases, valoración de la conducta del alumnado, organización de las lecciones, preparación de materiales y estrategias didácticas, etc. Al mismo tiempo, a través del estudio de las expresiones verbales, se analizaban las influencias de esas dimensiones en la interacción con los alumnos. Se comparaban, además, grupos homogéneos de profesores siguiendo como pauta aquellas dimensiones previamente establecidas.

La confección de registros que reunieran las conductas de los profesores en situaciones determinadas, concentraba la atención metodológica de los investigadores que seguían

¹¹⁷ David Berliner. “Tempus educare”. En: Penelope Peterson; Herbert Walberg (eds.) ***Research on teaching: concepts, finding and implications***. Berkeley: Mc Cutchan, 1979. Pp. 120-135.

¹¹⁸ Jere Brophy; Thomas Good. “Teacher behavior and student achievement”. En: Merlin Wittrock (ed.). ***Handbook of research on teaching: Teacher behavior and student achievement***. Nueva York: Macmillan, 1986. Pp.328-375.

¹¹⁹ M.C. Hunter. *Mastery teaching*. California: TIP Publications, 1982.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

este modelo. Era frecuente observar un análisis profundo de los diversos códigos de comunicación que existían en el aula, tanto los lingüísticos, como los iconográficos, gestuales y de desplazamiento.

Desde una perspectiva multidimensional, esos estudios estaban abocados al análisis de aquellos aspectos de la enseñanza que el profesor dominaba y seleccionaba entre diversas posibilidades. Era una descripción de las relaciones entre lo que el profesor hace en sus clases y el efecto de esas acciones en sus alumnos. Esto conlleva también una revisión de la práctica docente, pues el profesor al confrontarse con su práctica pedagógica también estaba impulsando mejoras en su actividad diaria, sin grandes pretensiones.

En este paradigma es posible distinguir dos campos de investigación: uno, dirigido a la investigación pura, es decir, dedicada al estudio de la interacción educativa como tal y al conocimiento de cómo funcionan dichas relaciones; y, otro de investigación aplicada, destinado a mejorar la práctica educativa. En el entendido que ambas, deben tener como espejo y referencia la realidad educacional. Aún cuando los estudios basados en el modelo proceso-producto presentan diferencias y variedades, tanto en la estrategia como en su metodología de investigación, es posible sintetizar algunos aportes:

- Se concluye que es imposible separar los aspectos cognoscitivos y afectivos en las relaciones profesor-alumno.
- Se comprueba la existencia de diferentes estilos válidos y eficaces para enfrentar una situación de aprendizaje. Lo que perseguía el modelo, entonces, era que el profesor comprendiera que no existía un esquema exitoso, claro y permanente en el tiempo, sino que éste debía buscar varios estilos de actuación y adaptarlos a todas las situaciones diversas. Estas consideraciones son muy positivas para los profesores nuevos, debido a que un fracaso inicial no se explicaba por deficiencias de la personalidad docente ni conllevaba un cambio de profesión, sólo hacía falta adecuar una determinada actuación en una situación concreta de enseñanza.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Carece de sentido la fijación y evaluación de un estilo o método de enseñanza que no tome en cuenta los contextos, las dinámicas propias de los maestros y los comportamientos particulares de los estudiantes. Esto se explicaría por una sencilla razón: un determinado estilo eficaz de enseñanza puede no serlo con otro alumnado. La efectividad dependía, entonces, de la adecuación del profesor a situaciones concretas de aprendizaje.
- La formación y el perfeccionamiento permanente de los profesores, según este modelo, tendían a la particularización del análisis. Se privilegiaba la identificación y la descripción de los diferentes modos de comportamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, examinaba las funciones que cumplían tales comportamientos en situaciones de mejor o peor aplicación. Estos criterios restaban dramatismo al error de un profesor cuando se equivocaba con el aprendizaje de un grupo de estudiantes, pues no se ponía en discusión su persona y menos sus condiciones para la docencia; el fallo era presentado como un problema de pertinencia de conducta en un contexto específico.
- A partir de este modelo se hizo posible el desarrollo de nuevas estrategias de formación y perfeccionamiento del profesorado. Entre las más conocidas están la micro-enseñanza, los grupos de entrenamiento y el aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas.

Como es fácil de imaginar, este enfoque también ha tenido detractores. Al revisarse los efectos de la conducta de los profesores en la interacción con los estudiantes, se han planteado varias críticas. Las principales son las siguientes:

- Ha sido objeto de crítica pretender controlar los efectos de la actuación de profesores con diversos estilos. La raíz del problema se encuentra en que cada estilo de conducta debe ser definido con claridad y consistencia. Esto obliga a un entrenamiento de los profesores para que mantengan su actuación, mientras dura la investigación. Una segunda posibilidad es que se identifiquen grupos de profesores que habitualmente utilicen el mismo tipo de conducta investigado. De lo contrario,

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

los cambios de conducta del profesor invalidan cualquier resultado de la investigación.

- Una segunda crítica y no menor es la desatención que algunas investigaciones han tenido de la influencia de factores externos a la relación profesor-alumno. Existían ciertos factores que tendrían alta incidencia en la enseñanza de una disciplina, tales como: la capacidad inicial de los estudiantes, el acceso de los profesores a los mismos materiales de aprendizaje, iguales condiciones de espacio escolar, clima de trabajo en el establecimiento educacional, organización del trabajo, etc. Los estudiosos ¹²⁰concluyen, entonces, en que es muy difícil determinar el grado de influencia de esos factores externos en la enseñanza del profesor y más complejo aún aislarlos en un estudio experimental. Resulta casi imposible analizar el comportamiento de una variable mientras las demás se mantienen aparentemente estables.
- Siguiendo una crítica metodológica, como es la parcialidad del análisis y las limitaciones en la recopilación de la información por el uso exclusivo de vídeos y observadores entrenados, los mismos partidarios del enfoque comenzaron a proponer la combinación de ambos métodos, pues uno permitía completar la mirada del otro.
- Este enfoque concentró su análisis en la interacción inmediata del profesor y el alumno, despreocupándose de los efectos que ocurren a mediano y largo plazo con la enseñanza. Resulta más preocupante esta observación cuando consideramos que la verdadera formación sólo es posible de palpar después que se hayan decantado los conocimientos, cuando el olvido ha desplazado lo superficial y muestra lo importante; aquel cúmulo de cultura, afectos y actitudes que cargaremos por la vida. Por esa razón, diversos autores han sugerido que metodológicamente hay que realizar un seguimiento posterior, con la finalidad de observar la permanencia de las conductas iniciales y descubrir otras que en un primer momento no se percibían con nitidez y forman parte de los efectos de la enseñanza del profesor.

¹²⁰ David Hargreaves. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea, 1977.

- Una crítica importante está dada por la sobreestimación que el modelo concede al papel del profesor en la relación de aprendizaje. Aparentemente, deja al alumno en un segundo plano. Estaría olvidando que los alumnos también influyen en el comportamiento del profesor tanto individual como en grupo¹²¹.

b) El paradigma mediacional

El objetivo del paradigma mediacional es descubrir los procesos mentales que tiene el profesor al planificar, ejecutar y evaluar la enseñanza de una unidad didáctica. Este modelo nace de las críticas que se hicieron a las investigaciones que seguían el paradigma proceso- producto. También está interesado en las construcciones mentales del alumno cuando éste codifica y retiene la información enseñada. Considera que los aspectos afectivos y cognoscitivos se relacionan mutuamente y están en permanente influencia. Por lo tanto, existen dos tipos de investigaciones: unas centradas en los procesos de enseñanza que vive el profesor y otras en los procesos de aprendizaje del alumno.

En los estudios sobre los profesores se ha concluido que los comportamientos de los docentes son el resultado de un largo proceso de formación, en el que se ha ido adquiriendo valores, estrategias de actuación, modelos de enseñanza y formas de conducta. Todos estos factores intervienen en la experiencia práctica del profesor y actúan cuando éste, con intencionalidad, selecciona los objetivos de enseñanza. Por lo tanto, dichos estudios han afirmado que sin el análisis profundo de esos factores y procesos internos no es posible comprender el comportamiento docente¹²².

Las investigaciones que siguen este modelo privilegiaron el carácter situacional de la relación profesor-alumno y profundizaron en el estudio de los procesos de pensamiento

¹²¹ M. Fiedler. *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*. Nueva York AERA, 1975.

¹²² Lee Shulman. "Teaching as clinical Information Processing: Panel 6 Report". En: Nathaniel Gage. *Conference on Studies in Teaching*. Washington, 1975; Christopher Clark. "Teacher stimulated recall of interactive decisions". En: *American Educational Association*. San Francisco, 1976; Christopher Clark; Penélope Peterson. "Procesos de pensamiento en los docentes". En: Merlin Wittrock. *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1990.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

del maestro. Es un modelo que parte de un supuesto: considera que un error formar a los profesores en técnicas modélicas de actuación, debido a que éstos se encontrarían en la realidad con situaciones muy diferentes y en ocasiones contradictorias. Tales particularidades de contexto serían decisivas a la hora de optar por una respuesta más eficaz. Más adecuado es, entonces, preparar al profesor a evaluar los elementos significativos de una situación y desde ese diagnóstico dar respuesta a los desafíos de la enseñanza.

Ya, en 1974, en los escritos de Mossé-Bastide¹²³, se intentaba distinguir los factores más importantes del éxito del docente y en ellos se concluía que éste dependía de la capacidad del profesor de percibir atinadamente una situación y actuar en consecuencia con dichos elementos más característicos. Desde ahí en adelante, se buscó identificar las variables que configuraban el pensamiento del profesor, con relación a las interpretaciones de la situación en la que se encontraba, como en las respuestas que emitía ante un concreto aprendizaje. De esta forma, las concepciones acumuladas por el profesor a lo largo de su formación inicial cobraron mucha vigencia, así como la capacidad para analizar respuestas y evaluar el mejor uso de los recursos disponibles.

En este contexto, Clark y Yinger¹²⁴ decidieron determinar las diferentes tareas que el profesor cotidianamente realizaba en el proceso de enseñanza- aprendizaje: planificación, interacción y evaluación de las actividades. Además, intentaron identificar los componentes esenciales de cada una de ellas, junto con las competencias que el profesor debía tomar en cuenta.

Durante la década de los ochenta y en los inicios de los noventa, la mayor parte de las investigaciones que seguían este paradigma concluyeron en la idea de que la formación de los profesores sólo tiene sentido si previamente se analiza la formación inicial de los docentes, pues es en esa etapa de la formación cuando el individuo puede internalizar la actitud por la reflexión y el permanente análisis crítico de la práctica.

¹²³ Rose Marie Mossé-Bastide. *La autoridad del maestro*. Madrid: Studium, 1974.

¹²⁴ Christopher Clark; Robert Yinger. "Teacher's thinking". En: Penelope Peterson [et al.]. *Research on Teaching*. Berkeley: MacCutchan, 1979.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Así, hemos llegado a las propuestas pedagógicas que han caracterizado los diferentes procesos de reforma educacionales en España e Iberoamérica, porque todas ellas han partido del principio que habría que comprometer al profesor con su formación profesional y que éste debía ser un práctico- reflexivo, es decir, un sujeto capaz de construir su propio conocimiento desde la reflexión de los problemas que encuentra en su trabajo.

Este enfoque no tardó en abrirse a nuevas perspectivas y sugerencias de otros planteamientos pedagógicos. Ha terminado aceptando algunos criterios de los modelos cualitativos en lo relativo a considerar un conjunto de variables importantes del entorno en la estructuración y evolución del pensamiento del profesor.

Obviamente, los estudios centrados en la actividad de los alumnos han puesto el acento en los procesos cognitivos con que el alumno capta la enseñanza y elabora el aprendizaje. En ellos se postula que la eficacia del profesor radica en que haya aprendizaje y éste sólo sería posible cuando el estudiante queda implicado personalmente en las tareas que hace y hasta que confecciona sus propios esquemas conceptuales. Es decir, los aspectos decisivos del éxito de la enseñanza se encuentran en los procesos cognitivos que se manifiestan en el pensamiento del alumno, entre la enseñanza y el aprendizaje.

Las publicaciones más destacadas de esta visión pedagógica son las de Snow¹²⁵, Olson y Bruner¹²⁶, Rothkopf¹²⁷, Furth¹²⁸ y Gallagher¹²⁹.

Ambas perspectivas del paradigma mediacional no han quedado exentas de la crítica. Los planteamientos contrarios han apuntado principalmente al carácter reduccionista y ultra psicológico del modelo. Se ha criticado la tendencia a estudiar exclusivamente los

¹²⁵ R.E. Snow “Representative and quasi-representative designs for a research on teaching”. En: *Review of Educational Research*. N° 44. 1974. Pp. 265-291.

¹²⁶ David Olson [et al.]. “Learning through experience and learning through media”. En: David Olson. *Media and Symbols*. Chicago: University of Chicago Press, 1974.

¹²⁷ E. Rothkopf. “Writing to teach and reading to learn”. En: Nathaniel Gage. *The Psychology of teaching methods*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

¹²⁸ Hans Furth. *Las ideas de Piaget en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz, 1978.

¹²⁹ J.P. Gallagher. “Cognitive Information Processing Psychology and Instruction”. En: *Instructional Science*. N° 8. 1979. Pp. 394-414.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

procesos cognoscitivos, olvidando la existencia de otros factores que actúan decisivamente a la hora de realizar un aprendizaje.

Asimismo, se piensa que es una reducción el estudio de los procesos psicológicos del individuo como un ente aislado. En consideración a que el aprendizaje de un alumno surge en una sala de clases, al interior de un curso e interactuando con otras personas de su misma edad y con no pocos intereses en común.

Una diferencia más de fondo con los planteamientos del modelo mediacional es la omisión de los aspectos valóricos en los estudios cognoscitivos del pensamiento del profesor y del alumno y la excesiva reducción metodológica. Sus modelos son de laboratorio y difícilmente pueden ser aplicados en circunstancias reales de trabajo.

C. EL PARADIGMA ECOLÓGICO, LA INVESTIGACIÓN NATURALISTA Y LOS ENFOQUES CUALITATIVOS DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA.

El paradigma ecológico queda definido por Doyle¹³⁰ como un enfoque de investigación que busca el estudio de las relaciones humanas entre las demandas ambientales y las respuestas de las personas en el marco natural del aula. Este enfoque recoge la influencia de los estudios etnográficos y utiliza el aporte de la estructura ecológica general para interpretar las relaciones entre conducta y entorno. Por la influencia de Eisner¹³¹, en los últimos tiempos, se ha preferido llamar a este enfoque como investigación cualitativa, por ser una denominación mejor aceptada entre los investigadores.

Por lo tanto, desde lo cualitativo se entiende una clase como una serie de estructuras operativas superpuestas. En ella habría un objetivo y varias operaciones destinadas a realizarlo. Con un lenguaje muy técnico, se define la estructura operativa, es decir, las

¹³⁰ W. Doyle. "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness". En: **Review of Research in Education**. N°5. 1978. Pp. 163-198.

¹³¹ Elliot Eisner. *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Nueva York: Macmillan.1991.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

tradicionales actividades, como un intercambio graduado de acciones que sólo tienen sentido pleno en su conjunto.

El enfoque cualitativo ha querido replantear las ideas que existen sobre el desarrollo y el aprendizaje de las personas, otorgando valor a las influencias ambientales. Los que siguen este modelo piensan que el cambio en el individuo se explica por variaciones producidas en el medio¹³². De esta forma, existe una crítica velada a la psicología cognitiva por plantear el aprendizaje desde el punto de vista de esquemas y estructuras de pensamiento interno.

Si los anteriores modelos intentaban seleccionar aquellos factores más relevantes de la formación de los profesores y profundizar en ellos, el enfoque ecológico se propone abordar el estudio de una clase con toda la complejidad de los elementos que en ella interactúan. El método predominante será la observación de la conducta en ese marco natural del aula, durante largos períodos, tratando de evitar la injerencia de ideas preconcebidas sobre el significado de las interrelaciones allí observadas. Así se pretende descubrir el significado que las distintas acciones tienen para los individuos implicados en el aprendizaje; significados que no necesariamente corresponden con la realidad y los objetivos previamente planificados. Por lo tanto, estamos en presencia de significaciones subjetivas y percepciones particulares, consideradas como condicionantes de las respuestas y actuaciones de las personas en el marco del proceso enseñanza- aprendizaje.

Los largos períodos de observaciones se explican por la necesidad de restar importancia a la presencia de agentes extraños a la clase. También se recomienda que el diseño de observación sea elaborado una vez que el investigador esté completamente empapado de las relaciones que ocurren en el aula observada. De esta forma, se piensa que es posible identificar los elementos más relevantes que caracterizan las interacciones entre el profesor y el alumno y actuar con gran consideración del medio donde se producen los acontecimientos estudiados.

¹³² S. Wilcox; S. Katz, "The ecological approach to development: An Alternative to Cognitivism". En: **Journal of Experimental Child Psychology**. N° 32. 1981. Pp. 247-263.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Metodológicamente, se utilizan técnicas que dicen ser respetuosas con ese medio. La entrevista, la observación del analizado, el estudio de los elementos no verbales y la revisión de los documentos personales del profesor, tales como diarios y planificaciones, son los instrumentos más frecuentes de encontrar a la hora de recopilar información en el enfoque cualitativo¹³³.

Los diseños de investigación están en permanente revisión, porque en el modelo deben incorporarse aquellas variables que en su minuto no se tomaron en cuenta y que la contingencia las pone en evidencia. Para evitar la ansiedad del docente ante el permanente cambio es recomendable que éste entienda que el proceso de enseñanza aprendizaje contiene un conjunto de variables que escapan a su control. En él no recae la responsabilidad total si una experiencia de aprendizaje termina en un completo fracaso. El fracaso sólo es una equivocación de planificación con relación a un determinado tipo de curso. El profesor debe ser un profesional tranquilo que comprenda la complejidad de las relaciones en el aula y actúe con un espíritu de apertura¹³⁴ y un bagaje numeroso de recursos para evitar su indefensión ante lo imprevisto, porque la única seguridad que puede tener es que siempre habrá un momento en que quedará descolocado frente a las nuevas demandas de un curso.

La flexibilidad del enfoque cualitativo en la recolección de la información, corresponde a la permanente interacción de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este da cabida a todas las opiniones y a la expresión de sentimientos. El concepto de triangulación, es decir, la búsqueda de los datos por varias vías, pretende ser el medio que resuelve la mirada única.

Un buen investigador que utilice el método cualitativo tendrá que utilizar varios caminos para llegar al mismo lugar. Así, se podrá ir cotejando y contrastando los pareceres personales, tanto del profesor como de los estudiantes, y comprendiendo con riqueza descriptiva lo que sucede en la enseñanza de una disciplina.

¹³³ Ivonna Lincoln; Egon Guba. *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage, 1985; Christopher Clark; Robert Yinger. "El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor". En: Luis Miguel Villar Angulo. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Ediciones Marfil, 1988. Pp.175-196; Carlos Marcelo. *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: P.P.U., 1995.

¹³⁴ Chris Kyriacou. *Effective teaching in schools*. Oxford: Blackwell, 1986.

En definitiva, el modelo cualitativo no busca descubrir nuevas variables sino construir un modelo coherente de cómo funciona y trabaja un profesor en el aula. A partir de ese modelo, se pretende descubrir cómo se interrelacionan las variables influyentes de la clase y, lo que es más importante, cómo ellas influyen en la enseñanza del profesor y en el aprendizaje del estudiante.

Por lo tanto, el enfoque cualitativo se aparta de todos aquellos modelos que buscaban el éxito y la eficacia de las tareas del profesor. Más bien, se acerca a las concepciones holísticas, propias de los métodos sistémicos, con amplia trayectoria entre las ciencias sociales.

Entre los modelos más renombrados está el de William J. Tikunoff¹³⁵, quien propuso investigar en detalle el contexto en el que suceden los aprendizajes. Para ello distinguía tres grupos de variables: situacionales, experienciales y comunicativas.

- Variables situacionales: Estas se refieren a los fines del profesor y las expectativas del alumno. Además, considera el entorno de la interacción educativa (espacio físico, tipo de actividades, roles del maestro y del alumno, duración de las actividades, etc.).
- Variables experienciales: Corresponden a los participantes u observadores del acto didáctico. En especial contempla las significaciones con que estos agentes interpretan tal acto.
- Variables comunicativas: Estas hacen referencia al traspaso de la información, tanto lo intencional como lo oculto, es decir, al contenido del mensaje y la forma cómo ésta es transmitida.

Con estos tres tipos de variables, Tikunoff construyó un modelo tridimensional de factores contextuales a tener en cuenta para comprender y abarcar las situaciones de aprendizaje. En otras palabras, también se está afirmando que este modelo siempre consideró un amplio número de variables para evitar el reduccionismo y postular que el

¹³⁵ Williams Tikunoff. "Context variables of a teaching-learning event". En: Neville Bennett; David McNamara. *Focus on teaching: readings in the observation and conceptualisation of teaching*. Nueva York: Longman, 1979.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

fracaso en una situación de enseñanza se debía a un error en la interpretación de numerosos signos, de las más variadas características y entidades, que ocurren al interior de una sala de clases. Por esta razón, se postula la relevancia del estudio de casos, que hoy por hoy es considerado como un método holístico y globalizado, que respeta el medio en que ocurre el hecho investigado y puede ser descrito detalladamente por el especialista. Así, se rompe también con ese afán de lograr el éxito de la gestión pedagógica del profesor. Lo que se busca en definitiva con este enfoque es que el docente comprenda su actividad en un contexto determinado, y sobre esa experiencia particular planifique su práctica diaria.

Finalmente, con todo, la excesiva colonización psicológica, no puede llevarnos a la desorientación. Aún el aprendizaje pasa necesariamente por el profesor, quien dirige la lección y está inserto en un contexto social que enmarca su conducta. Todos aquellos factores sociológicos no han dejado de estar presentes, aún cuando, como ya hemos dicho, los énfasis de la investigación didáctica y pedagógica se han concentrado más bien en el pensamiento del educador, como un objeto de estudio.

2.4 LA LARGA LUCHA POR CONQUISTAR LA PROFESIONALIDAD. UN ACERCAMIENTO A LOS PROBLEMAS SOCIALES DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

El profesorado está enfrentando profundos y complejos cambios sociales. Diversas razones se han dado para explicar el estado actual de la profesión docente y el malestar generado por las reformas educacionales desarrolladas en la última década. Desde una perspectiva que considere aspectos sociológicos, pocos son los estudios que existen sobre el profesorado de historia. Por esa razón, en este apartado de la tesis hemos considerado investigaciones generales sobre los profesores y estudios de docentes de otras disciplinas. Los condicionamientos sociales, al ser generales y para el común de los profesores, están influyendo en todos ellos, más allá de los aspectos particulares del colectivo dedicado a la enseñanza de la historia.

Hoy en día, pronunciarse sobre la profesionalidad de los docentes quiere decir que en el análisis hay que considerar varias disciplinas: teoría de las organizaciones, derecho laboral, sociología y psicología del trabajo. Abordar el problema desde una de esas disciplinas, arroja diferentes resultados, conceptos e ideas. Comprendiendo las dimensiones del problema, en esta tesis usaremos un criterio más simple para conceptualizar los rasgos de su profesionalidad, pues los profesores son profesionales con:

- Una licenciatura, donde han realizado un conjunto de aprendizajes universitarios, temporalmente no menores que otros profesionales liberales.
- Tienen un amplio margen de discrecionalidad en su actividad. Más allá de los juicios que puedan emitirse sobre la libertad del profesor para definir sus acciones pedagógicas y las presiones que puedan proceder desde las administraciones estatales y comunales, el profesor es una persona que dentro de la sala de clases no tiene otro control que su conciencia. En pocos países del mundo existen controles y supervisiones directas en la sala de clase. Lo que no quiere decir que esto pueda mantenerse por mucho más tiempo, pues todas los Estados han ido disminuyendo el margen de discrecionalidad y han puesto incentivos económicos de sueldo, que dependen en última instancia de los resultados académicos de los alumnos.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Tienen un ejercicio profesional que considera planteamientos teórico-científicos. El profesor, aún cuando realiza su actividad profesional en una interacción directa con los estudiantes, en dicho proceso de transmisión instantáneamente está actuando por medio de procesos reflexivos que utilizan previos aprendizajes disciplinarios: unos completamente conscientes, como pueden ser los conceptos históricos y geográficos; y otros inconscientes como son aspectos de psicología del adolescente y del niño. Por esa razón, además, construyen y seleccionan materiales para la instrucción y el aprendizaje de los alumnos.
- Siempre tienen como última finalidad de su actividad profesional la mejora y la actualización de los aprendizajes en sus alumnos. La acción del profesor es un proceso racional y consciente, es decir, persigue el cambio de conductas y el aprendizaje de nuevos conocimientos.
- También cubre necesidades sociales básicas. El profesor en su relación profesional tiene a su lado a individuos en formación, a quienes debe ir instruyendo en conocimientos y conductas sociales aceptadas por la comunidad.

Las investigaciones sobre la profesionalidad de los profesores de secundaria en el último tiempo, junto con aproximarse a definición de modelos de profesor, han estado abordando uno de los problemas más apremiantes y urgentes en la agenda de las Administraciones educativas: el llamado “malestar docente”. En España, en la última década, al menos, se han redactado tres tesis doctorales sobre este tema. Una¹³⁶ de ellas analizó el grado de satisfacción profesional del profesorado en relación con los no docentes. Por esa razón estudió variables como: la elección profesional, la interacción personal en el ejercicio profesional, las relaciones con los compañeros de trabajo, las relaciones con los padres, la organización y el funcionamiento en el lugar de trabajo, las relaciones con la administración, los estilos laborales, la formación y preparación profesional y la satisfacción general con la profesión. Y, las conclusiones más significativas fueron que los profesores tenían un moderado grado de satisfacción profesional y un 25% de ellos estaban muy insatisfechos. Al mismo tiempo, se establecía que existen distintos niveles de enseñanza entre el profesorado.

¹³⁶ Máximo Padrón Hernández. “Satisfacción profesional del profesorado”. Tenerife: Universidad de La Laguna. 1993. (Tesis doctoral inédita).

Una segunda tesis doctoral¹³⁷ abordó derechamente el malestar docente por medio de un modelo de investigación denominado “modelo reformulado de desamparo aprendido”. Los resultados del estudio habrían señalado que existiría una alta correlación entre causales internas, estables y globales para el fracaso y la depresión que viven los profesores en sus colegios.

La tercera tesis doctoral¹³⁸ se refiere al impacto del síndrome de burnout en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca. Si bien el estudio abarca la educación superior, sus conclusiones perfectamente pueden servir para dimensionar el problema en un contexto educativo. La investigación refuerza la idea que este síndrome está configurado por tres características en las personas que lo padecen: agotamiento o cansancio emocional, despersonalización en el trato con las personas y baja realización personal en el trabajo. La presencia de esta enfermedad se encontraría en un número alto entre los cuadros más bajos del sistema universitario: becarios y profesores asociados.

Las primeras explicaciones de este malestar procedieron desde los gremios y sindicatos. La mayor parte de los procesos de Reformas en Iberoamérica, de finales de la década de los noventa, comenzaron con una fuerte inversión en salarios y remuneraciones, porque se partía del criterio que los profesores al aumentar sus responsabilidades también debían mejorar los disminuidos sueldos¹³⁹. Por esa vía, los profesores se concentrarían en un sólo establecimiento educacional y, teóricamente, tendrían el tiempo necesario para planificar y ejecutar sus clases, utilizando nuevas metodologías y atractivos recursos¹⁴⁰. En los hechos hemos visto que el aumento salarial, en parte, mejoró las condiciones laborales de los docentes, pero esto no ha sido suficiente para realizar el

¹³⁷ María de los Ángeles Martínez. “El malestar docente explicado a través del modelo reformulado de desamparo aprendido”. Palma de Mallorca: Universidad de Islas Baleares, 1990. (Tesis doctoral inédita).

¹³⁸ Maritza Paredes Santiago. “Caracterización multivariante del síndrome de burnout en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca”. Salamanca. Universidad de Salamanca. 2000. (Tesis doctoral inédita).

¹³⁹ Patrick McEwan. “The effectiveness of public, catholic and non-religious private schools in Chile’s system”. En: *Education Economics*. Vol 9. N° 2. 2001 Pp.103-128.

¹⁴⁰ Cristian Aedo. “Differences in schools and student performance in Chile”. En: W.D. Davedoff. *Organization matters: Agency problem in health and education in Latin America*. Washington: John Hopkins University Press, 1998.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

cambio cualitativo que se perseguía: crecimiento con equidad y calidad¹⁴¹. Por lo demás, las realidades socio-económicas de los países latinoamericanos son tan diversas, que es prácticamente imposible generalizar transformaciones sociales tan ambiciosas como éstas, cuyas directrices proceden de organismos internacionales que desconocen las particularidades de las sociedades y los estados.

En Chile, en el año 1999 el gasto total en educación alcanzó a 2.547.434 millones de pesos. La evolución del gasto para el período 1990-1999 muestra que entre esos dos años el gasto creció en un 165%, con un crecimiento del gasto público y privado de 156% y 178%, respectivamente. (ver tabla 1)¹⁴²

Tabla 1: Crecimiento del gasto en educación del Estado chileno.1990-1999

	Gasto Público		Gasto Privado		Gasto Total	
	Monto	Crecimiento Anual	Monto	Crecimiento Anual	Monto	Crecimiento Anual
1990	579.447		382.231		961.678	
1991	650.870	12.3%	434.757	13.7%	1.085.627	12.9%
1992	753.516	15.8%	518.027	19.2%	1.271.543	17.1%
1993	821.796	9.1%	597.366	15.3%	1.419.162	11.6%
1994	903.728	10.0%	712.490	19.3%	1.616.218	13.9%
1995	996.248	10.2%	811.971	14.0%	1.808.219	11.9%
1996	1.115.928	12.0%	919.938	13.3%	2.035.865	12.6%
1997	1.234.502	10.6%	982.777	6.8%	2.217.279	8.9%
1998	1.364.297	10.5%	1.062.543	8.1%	2.426.840	9.5%
1999	1.484.892	8.8%	1.062.543	0.0%	2.547.434	5.0%
	156%		178%		165%	

Por otra, la evolución de la participación del gasto en educación en el Producto Interno Bruto (PIB) se eleva desde un 4,4% en 1990 a un 7,4% en 1999; indicadores aún más

¹⁴¹ Arturo Fontaine Talavera. "Equidad y calidad en la educación: Cinco proposiciones interrelacionadas". En: *Revista Estudios Públicos*. N° 87. 2002. Pp.1-34; Patrick McEwan. *The impact of competition on public school quality: longitudinal evidence from Chile's voucher system*. San Francisco: Stanford University, 1999; Patrick McEwan. "The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system". En: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. N° 33. 2000. Pp.213-239.

¹⁴² Fuente: Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuesto y Contraloría General de la República.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

significativos si se considera que el país durante de los noventa el crecimiento general de la economía nacional estuvo sobre el 6% anual (ver tabla 2)¹⁴³.

Tabla 2: Evolución del gasto de educación en el Producto Interno Bruto chileno

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
G. Público en Educación/PIB	2,6%	2,8%	2,9%	3,1%	3,2%	3,1%	3,4%	3,6%	3,9%	4,3%
G. Privado en Educación/PIB	1,7%	1,8%	2,0%	2,2%	2,5%	2,5%	2,8%	2,8%	3,1%	3,1%
G. Total en Educación/PIB	4,4%	4,6%	5,0%	5,3%	5,6%	5,6%	6,2%	6,4%	7,0%	7,4%

En Chile aún no se han realizado investigaciones y publicaciones que hayan investigado los efectos de la reforma educacional en el profesorado. Lo que abunda son artículos y reflexiones sobre aspectos menores de las diversas gestiones. Hace unos meses trascendió en uno de los medios de comunicación del país que el Gobierno había contratado, a petición del Colegio de Profesores, los servicios de las escuelas de psicología y de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile para realizar una investigación sobre la salud mental de los profesores chilenos¹⁴⁴. El estudio tenía dos objetivos claros: describir el perfil epidemiológico de los profesores, diferenciando las enfermedades ocupacionales de las enfermedades comunes, y sistematizar las causas, directas o indirectas, de sus problemas de salud para saber si se podía “culpar” a los profesores de esas enfermedades.

La investigación se hizo en dos etapas. Primero se confeccionó un cuestionario sobre enfermedades auto reportadas y fue sometido a 479 profesores, chequeando el historial médico de cada educador. La segunda etapa evaluó con profundidad las características de salud mental, mediante la aplicación de una entrevista estructurada, realizada por especialistas. Ambas etapas se aplicaron al mismo grupo.

¹⁴³ Fuente: Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuesto y Contraloría General de la República.

¹⁴⁴ *Informe confidencial. Profesores en la UTI*. Periódico Siete más Siete. 25 de Julio del 2003.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los resultados son más que evidentes: el 32% de los profesores analizados tiene o ha tenido depresión mayor. El 4% está deprimido en los últimos 30 días. Además, casi la mitad de los 144.000 docentes que hay en el país tuvo una licencia médica durante el 2002 y el 16% fue hospitalizado. Las estadísticas estarían arrojando también que los profesores, en comparación con otros profesionales, tienen 6,2 veces más probabilidades de sufrir fracturas. Asimismo, tienen más posibilidades de padecer ansiedad, hemorroides, lumbago, várices y una larga lista de más de 17 enfermedades. El 32% de los profesores demostró que había tenido en algún momento de su historia un diagnóstico de lumbago; dolencia que se vincula con la posición que adoptan los docentes a la hora de acercarse al asiento del alumno. Este cuadro es más desolador si se menciona que los profesores fueron comparados con otra de las profesiones de alto riesgo como son los funcionarios de la salud, que movilizan enfermos y que circulan entre enfermedades y equipamiento médico. Los índices de depresión registrados para la población chilena por el Ministerio de Salud oscilan entre el 7% y el 16%. En este estudio de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso los funcionarios de la salud habrían indicado que el 23% había sufrido depresión. En cambio, las estadísticas sobre el estado de los profesores señalan que el 32% de ellos informan de haber tenido dicha dolencia, con estados de abatimiento, con trastornos psicomotores, pérdida de la motivación, apatía, irritabilidad, ideas suicidas, fallas de memoria, sentido de culpa, lentitud extrema, comunicación empobrecida y con la sensación de ser inútiles, torpes y sin confianza.

El estudio siguió señalando aspectos dignos de análisis. Aproximadamente un 80% de los profesores con depresión estarían siendo mal tratados, es decir, 16.758 profesores, que atienden a 368.937 alumnos de enseñanza media y básica y que corresponden a un 11,6% del total de los matriculados en el 2001.

Las explicaciones a este sombrío panorama, el estudio las localiza en los riesgos ambientales que los profesores perciben en su entorno. Más de la mitad de los profesores encuestados por los investigadores en cuatro regiones del país señalaron que su establecimiento tiene condiciones térmicas inadecuadas, que trabaja sometido al frío, calor o humedad excesiva. El 40% se siente inmerso en un ambiente agresivo y esa misma cantidad se queja del alto nivel de ruido en las salas de clases. La cercanía con la

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

calle, la falta de aislamiento térmico y acústico y paredes delgadas colindantes con los espacios dedicados al deporte, para los docentes cada día es más difícil utilizar su voz. Los médicos de la investigación continúan con el análisis y señalan que el 31% de los educadores encuestados han tenido serios problemas a sus cuerdas vocales y un 25% ha tenido diagnóstico de jaqueca durante su carrera. A lo que habría que unir situaciones más complejas como el consumo y venta de drogas ilícitas en el entorno de las escuelas, el hacinamiento de los locales y la pésima iluminación de los espacios.

La actitud de las autoridades estatales chilenas al conocer estos resultados fue guardar la información en el cajón más secreto, para evitar conflictos mayores con los gremios y sindicatos. En el fondo, temen una avalancha de peticiones y demandas de salarios más elevados.

Además, las preocupaciones y discursos de las Administraciones han centrado el problema en una “débil formación” del profesorado y en la inexistencia de una formación permanente¹⁴⁵. Las autoridades educacionales, en su momento, pensaron que la práctica pedagógica que imperaba en los establecimientos educacionales no guardaba relación con el mundo tecnológico futuro que, por entonces, ya comenzaba a percibirse como causa fundamental de la transformación general de la sociedad¹⁴⁶. Paulatinamente, se comenzó a postular que los criterios pedagógicos que predominaban en las escuelas tenían que estar en sintonía con los recientes aportes de la psicología educativa¹⁴⁷. Así, el constructivismo fue convirtiéndose en la herramienta fundamental para derribar el viejo sistema enciclopédico y montar una corriente pedagógica que ha venido a cambiar completamente el discurso docente¹⁴⁸. El constructivismo ha significado asumir un nuevo lenguaje, conceptos y enfoques sobre el aprendizaje de los estudiantes y ha exigido del profesorado un cambio radical de su práctica pedagógica¹⁴⁹.

¹⁴⁵ Enrique Blanco Hadi; Francisco Cisternas Cabrera. “El perfeccionamiento del profesorado en Chile”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 35, 1999. Pp. 95-101.

¹⁴⁶ Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Informe a la Reunión Regional de Tecnología de la Información para el Desarrollo*. Brasil: Florianópolis, 2000.

¹⁴⁷ Eric Donald Hirsch. “Equidad y excelencia: metas alcanzables en Educación”. En: *Revista Estudios Públicos*. N° 73, 1999. Pp. 165-177.

¹⁴⁸ Eric Donald Hirsch. “La venganza de la realidad: Educación y las principales corrientes de investigación pedagógica”. En: *Revista Estudios Públicos*. N° 66, 1997. Pp. 5-71; “Crítica de una cosmovisión”. En: *Revista Estudios Públicos*. N° 68, 1997. Pp.21-95.

¹⁴⁹ James Stigler [et al.]. “La brecha en la enseñanza”. En: *Revista Estudios Públicos*. N° 86,

A la falta de preparación de los profesores, las autoridades encontraron una solución lógica: modificación de la formación inicial de profesores¹⁵⁰ y establecimiento de una política de formación permanente. El caso chileno tiene tres elementos adicionales: intensificación de la política educacional del Gobierno Militar, aumento de la competencia¹⁵¹ entre los establecimientos escolares y privatización del sistema público¹⁵².

La formación inicial es un tema muy complejo y ha dependido, obviamente, de las tradiciones educacionales de cada uno de los países. La heterogeneidad es el común denominador, en especial, en el profesor de secundaria. Hay tantos modelos curriculares como instituciones formadoras existen¹⁵³. En algunos países como España el profesor antes de adquirir una formación pedagógica es licenciado en una disciplina específica. Los cursos de capacitación pedagógica, además de ser cortos en tiempo, se caracterizan por la debilidad de la reflexión y la ausencia de una formación vinculada a las verdaderas necesidades del sistema educacional¹⁵⁴. En definitiva, esa habilitación profesional no asegura que el licenciado sea un buen educador y tampoco contribuye a profundizar en el análisis de la gestión pedagógica¹⁵⁵.

2002. Pp.57-144; *The Teaching Gap: Best Ideas from the world's Teachers for Improving Education in the classroom*. Nueva York: The Free Press, 1999.

¹⁵⁰ Beatrice Avalos. *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de Educación, 2002; *Chile. Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales*. UNESCO, 1999. Pp. 49-58; *La profesión docente y el desarrollo de la Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO, 1996.

¹⁵¹ Cristian Aedo; Claudio Sapelli. "El sistema de 'vouchers' en Educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile". En: *Revista Estudios Públicos*. N° 82, 2001. Pp.35-82.

¹⁵²T.R. Parry. "Achieving balance in decentralization: a case study of education decentralization in Chile". En: *World Development*. N° 25. 1997. Pp. 211-225; "Decentralization and privation: education policy in Chile". En: *Journal of Public Policy*. N°17, 1997. Pp. 107-133; "Theory meets reality in the education voucher debate: some evidence from Chile". En: *Education Economics*. N° 5, 1997.Pp.307-331; Osvaldo Larrañaga. "Descentralización de la educación en Chile. Una evaluación económica". En: *Revista Estudios Públicos*. N° 60, 1995. Pp. 244-280.

¹⁵³ Beatrice Avalos. "Acerca de los desafíos que enfrenta hoy la profesión docente y de los cambios que recién se inician en las universidades e institutos formadores de profesores". En: *Revista de Educación, Ministerio de Educación de Chile*. N° 252, 1998. Pp. 13-18.

¹⁵⁴ Carrillo [et al.]. "Las didácticas específicas en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria". En: Francisco Javier Perales (eds.). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001; García [et al.]. "La formación didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP". En: *Contextos Educativos*. Vol. 2, 1999. Pp. 53-70.

¹⁵⁵ Joaquín Prats. "La crisis del profesorado de educación secundaria. Nuevas exigencias y

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En Iberoamérica tiende a repetirse ese modelo, es decir, la separación completa de la instrucción disciplinaria con la pedagógica. Las reformas educacionales habidas en esta región han tenido la voluntad de elevar la formación de los profesores a un nivel profesional superior. Se ha llegado al convencimiento que la mejoría en secundaria es una de las claves para acrecentar la calidad educativa de la población y la capacidad productiva de la economía y de la sociedad. Por esa razón, por medio de políticas públicas se ha buscado transformar la tradicional estructura de la formación del personal docente, para que ésta guarde relación con las demandas sociales y económicas de las naciones y las teorías pedagógicas que predominan en los sistemas educativos. Estas reformas han puesto sobre el debate la necesidad de cambiar la formación de los docentes, para que ellos puedan ser un verdadero y eficaz agente, dinámico y activo, en la transformación de la enseñanza media.

En Chile, su gobierno ha emprendido una reforma educacional que busca mejorar la calidad de la educación y lograr una mayor equidad. La educación ha sido puesta como prioridad. Predomina la creciente idea de que ella es la herramienta que más ayudará a salir del subdesarrollo y disminuir las desigualdades de ingreso¹⁵⁶. Esta ha sido una reforma de carácter sistémico y, por tanto, de vastas proporciones. Sus líneas de intervenciones desde un comienzo fueron¹⁵⁷:

- La extensión de la jornada horaria.
- El mejoramiento sustantivo de los salarios de los docentes.
- Dignificación de las salas de profesores.
- La implementación de bibliotecas de aula.
- La creación de centros de recursos de aprendizajes en cada escuela.
- La asignación de presupuesto para seleccionar materiales didácticos, incluidos libros y catálogos especialmente elaborados para ese fin.
- La repartición de útiles escolares.

problemas”. En: *Les notícies. Ensenyament Informacions*. Nº 1. Barcelona. 2000.

¹⁵⁶ Harald Beyer. “Educación y desigualdad de ingresos. Una nueva mirada”. En: *Centro de Estudios Públicos. Documentos de trabajo*. Nº 297. Santiago. 1999.

¹⁵⁷ Bárbara Eyzaguirre. “Una mirada a la reforma curricular”. En: *Revista Estudios Públicos*. Nº 76. 1999. Pp. 263-296.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- La elaboración de materiales de apoyo y asesorías para escuelas de alto riesgo.
- La institución del premio de excelencia para las escuelas que han logrado los mayores avances en rendimiento.
- La implementación de computadores conectados a redes e Internet para los liceos del país
- El diseño del currículo acompañado de planes y programas nuevos.
- La entrega de más textos de estudio y una mejor distribución.
- El perfeccionamiento de supervisores y de profesores.
- Becas de pasantías al extranjero para los profesores amplíen sus conocimientos.
- Apoyo a la creación de grupos de trabajo entre profesores en los colegios.
- Concurso por fondos para financiar proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación elaborados por los propios establecimientos.

Por lo tanto, las mayores transformaciones se han concentrado en¹⁵⁸:

- ***La formación de los profesores comienza a localizarse exclusivamente en las universidades.*** Las escuelas normales paulatinamente fueron dando origen a nuevas estructuras universitarias, en especial en lo referido a profesores de primaria, pues los de secundaria siempre habían sido formados en las universidades como licenciados en una disciplina específica del currículo escolar.

Esta es una tendencia de más largo aliento. Desde la década de los sesenta el sistema educacional chileno hizo un esfuerzo notable, comenzó a ser invadido y presionado por un aumento significativo de la cobertura¹⁵⁹. Los datos señalan que en 1960 el promedio de escolaridad era de 4,7 años, en tanto que en la actualidad es de 10,7.

Los establecimientos secundarios, que se localizaban exclusivamente en las capitales de provincia, comenzaron a incrementarse en un número tal que, en los hechos prácticamente, quintuplicaron la matrícula. Cada ayuntamiento de pueblo o

¹⁵⁸ Inés Dussel. "La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas". En: *Seminario Internacional organizado por la OIE y la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay*. Uruguay, 2002. Pp. 10-22.

¹⁵⁹ Iván Núñez. "*Reformas institucionales e identidades de los docentes en Chile, 1960-1973*". Santiago: PIIE, 1990.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ciudad quiso contar con un liceo que impartiera una formación secundaria, evitando de ese modo los desplazamientos de estudiantes a las cabezas de provincia y la deserción de los alumnos que, por razones económicas de la familia, no podían cubrir los elevados gastos de los estudios.

Tal crecimiento de la matrícula escolar demandó de las universidades un contingente numeroso de profesores de secundaria que a finales de los sesenta no estaban preparados para asumir la formación de niños y jóvenes. Formar a un profesional requiere a lo menos de cinco años y el Ministerio de Educación quiso contar con esos profesionales en menos de tres. Esto explica que por mucho tiempo, se fueron incorporando profesores con una formación inconclusa. A principios de los setenta era frecuente encontrarse en los establecimientos de enseñanza media a educadores que aún no tenían título profesional de universidad. Una de las decisiones más discutidas de esa época fue la preparación en menos de un año de muchos profesores de primaria que, por medio de una formación superficial, quedaron habilitados para dictar clases en los niveles más bajos de la secundaria. Una de las primeras medidas educacionales del gobierno militar fue cerrar definitivamente las escuelas normales y decretar que la formación de los profesores de primaria y secundaria debía realizarse en las universidades. Esto trajo como consecuencia el traslado de un profesorado de magisterio a las universidades estatales.

Con todo, aún persisten problemas en lo que dice relación a la cobertura según niveles socio-económicos; situación que está influyendo en las políticas que desarrolla el Estado en educación y con el profesorado, en particular. En Chile, las estadísticas suelen dividir a la población en 5 grupos o quintiles. El primer quintil es el que agrupa a los sectores más desprotegidos y el quinto a los que disponen de mayores ingresos. Las cifras gruesas esconden las desigualdades educacionales que persisten entre los diferentes niveles socio-económicos. Los dichos logros en cobertura educacional terminan siendo matizados si se considera la localización territorial y la distribución de la sociedad en grupos económicos. Actualmente, en el caso de la enseñanza media, mientras en el sector urbano la cobertura alcanza al

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

92%, en el ámbito rural llega sólo al 76,8%, y el quintil I tiene una cobertura de 82,3%, mientras que el quintil V un 98,5% (ver tabla 3)¹⁶⁰.

Tabla3: Distribución porcentual de la cobertura educacional según grupos económicos

NIVEL ESCOLAR	SECT. SOCIO-ECONOMICOS	PORCENTAJES
EDUC. PREESCOLAR	I QUINTIL	25,5%
	V QUINTIL	50,2%
EDUCACIÓN BASICA	I QUINTIL	97,7%
	V QUINTIL	99,7%
EDUCACIÓN MEDIA	I QUINTIL	82,3%
	V QUINTIL	98,5%
EDUCACIÓN SUPERIOR	I QUINTIL	9,4%
	V QUINTIL	65,6%

Por lo tanto, los esfuerzos económicos en la década del 2000 estarán centrados en mantener una formación calificada del profesorado que asegure la alta cobertura nacional en todos los niveles educacionales y evite una deserción en los sectores socio-económicos más débiles.

- **En Chile, los currículos y planes de estudio se han cambiado tanto en secundaria como en las universidades.** En secundaria, han surgido nuevas denominaciones. Las antiguas asignaturas del currículo escolar han dado paso a unos llamados sectores curriculares, que terminaron agrupando a varias disciplinas. Historia, geografía, economía y educación cívica. El nuevo sector curricular se ha denominado: Historia y Ciencias Sociales¹⁶¹.
- **Por iniciativa del Estado y a sugerencia de organismos internacionales se ha emprendido la tarea de cambiar la formación inicial de profesores.** Mediante un concurso nacional, las distintas universidades postularon a dineros extraordinarios

¹⁶⁰ Fuente: República de Chile, Ministerio de Educación, Ministerio de Hacienda y Contraloría General de la República.

¹⁶¹ Ministerio de Educación. *Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación de la chilena*. Santiago, 1998; *Están haciendo historia: Programa de mejoramiento de la calidad de la educación media*. Santiago, 1998; *Fortaleciendo la práctica en el aula: Elaboración curricular y evaluación. Manual para grupos profesionales de trabajo*. Santiago, 1997; *Mejorando el aprendizaje de nuestros alumnos. Manual para grupos profesionales de trabajo*. Santiago, 1996.

del Estado. Las instituciones de educación superior presentaron proyectos a cuatro años, 1998-2001, con innovaciones de todo tipo: Renovación de la planta docente universitaria; perfeccionamiento a nivel de doctorado de los cuadros académicos universitarios; mejoría de infraestructura; incorporación de la informática en la docencia universitaria y su uso en el aprendizaje escolar; nuevos currículos que dieran cuenta de los adelantos tecnológicos, pedagógicos y disciplinarios; cambios en el funcionamiento de las prácticas profesionales y fin de la separación curricular entre disciplina y pedagogía¹⁶². De este modo, las prácticas profesionales han tenido mayor relevancia y, por esa vía, se ha intentado conocer lo que sucede al interior de las aulas, equilibrando, no sin problemas, teoría pedagógica y práctica escolar. Con cierta lentitud ha comenzado a aceptarse la conveniencia de las didácticas específicas, como un puente entre el saber y la mejor forma de enseñar un contenido.

- **La formación disciplinar se ha incrementado:** Esto puede apreciarse mucho en temas pedagógicos (teorías de aprendizaje y constructivismo) y en la actualización de varios contenidos disciplinarios que no figuraban en la formación inicial de los maestros (historia del mundo contemporáneo, economía, ciencia política, antropología, etc.).
- **Aumento de las investigaciones:** Sin llegar a constituir una sólida base de investigación, pues aún todos son intentos aislados, las reformas educacionales han servido para dar señales interesantes sobre el tipo de investigación educativa que debiera realizarse en Chile y América Latina. Los escritos y trabajos se han incrementado significativamente y dan cuenta de cómo se ha llevado a cabo la transformación curricular universitaria y ciertos desafíos futuros en la profesión docente. Sin embargo, todo aún está en el ámbito de la reflexión y el debate. Las cifras y estadísticas provienen en su mayoría del propio Estado, cuyas autoridades tienen el firme compromiso de justificar que los ingentes dineros públicos están siendo gastados de una manera eficiente y con sólidas proyecciones de mejoría social. Las investigaciones de origen universitario, aún no conocen las prensas.

¹⁶² Sylvia Rittershausen. "Chile: Innovaciones en la formación de profesores de educación media en la Pontificia Universidad Católica". En: *Seminario Internacional organizado por la OIE y la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay*. Uruguay, 2002. Pp. 59-66.

En cambio, en España, las investigaciones educativas ya tienen varias décadas de antigüedad. Al menos se han redactado seis tesis doctorales sobre temas de profesorado y profesionalidad docente: el papel del profesor en una sociedad de cambio¹⁶³; las representaciones sociales de la profesión de maestro¹⁶⁴; factores de aprendizaje del profesorado y condiciones de desarrollo profesional¹⁶⁵; la formación del profesorado en la comunidad europea¹⁶⁶; evaluación del profesorado como medio para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de las prácticas docente¹⁶⁷ y profesorado y bienestar profesional¹⁶⁸.

El CIDE ha sido la institución encargada de difundir los estudios más recientes. El catastro 1993-1997, reconoce investigaciones en formación inicial del profesorado, perfeccionamiento del magisterio y malestar docente¹⁶⁹. En el caso de formación inicial de profesores registra cinco interesantes estudios:

- Álvarez Castillo, en *“Evaluación de un programa experimental de entrenamiento cognitivo- social para profesores en formación, 1992-1995”*, (1995) concluye que habría una cierta eficacia en la modificación de algunos aspectos de la personalidad de los profesores en formación: toma de conciencia sobre el procesamiento de la información que cada uno previamente tiene; necesidad de su revisión; y conveniencia de ajustar los conocimientos y los aprendizajes a la realidad infantil.
- Un grupo de trabajo encabezado por González Gallegos y una investigación titulada *“Diseño del período Practicum en la formación inicial del profesorado de*

¹⁶³ Juan Carlos de Pablos. “El papel del profesor en una sociedad en cambio: La historia en la enseñanza secundaria”. Granada: Universidad de Granada, 1993. (Tesis doctoral inédita).

¹⁶⁴ José Yunis Hernández. “La representación social de la profesión de maestro”. Tenerife: Universidad de La Laguna, 1993. (Tesis doctoral inédita)

¹⁶⁵ Paulino Murillo Estepa. “Factores de aprendizaje del profesorado y condiciones de desarrollo profesional”. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1998. (Tesis doctoral inédita)

¹⁶⁶ Bienvenido Guillén Herrero. “La formación del profesorado en la Comunidad Económica Europea”. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1993. (Tesis doctoral inédita)

¹⁶⁷ Rosa Laffitte Figueras. “Evaluación del profesorado como medio para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la práctica docente. Estructuras de rendimiento de cuentas”. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1992.

¹⁶⁸ Bianca Dapello. “Profesorado y bienestar profesional: Desafío de una educación preventiva”. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2001.

¹⁶⁹ CIDE. *La investigación sobre el profesorado II, 1993-1997*. Madrid, 1998. Pp. 44-46.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

enseñanza primaria y secundaria para el área de observación del entorno (primaria) y geografía, historia y ciencias sociales (secundaria)” (1990 en adelante), se plantea el estudio de las habilidades docentes de los futuros profesores de primaria y secundaria en el área de historia y ciencias sociales. La investigación concluye que los licenciados no se “sienten” como futuros profesores de secundaria ni se consideran instruidos como tales. En cambio, no sucede lo mismo con los maestros debido a que la parte práctica de su formación está incluida en el curriculum de magisterio. Se propone que las nuevas titulaciones de historia debieran incorporar algunos créditos pedagógicos y de didáctica durante los años de formación, con la finalidad de inculcar a los candidatos a profesor una adecuada perspectiva profesional.

- La investigación de Colom Cañellas, *“El profesor novel. Aproximación a su problemática y modelo inductivo de reformatión”*(1990-1994), aborda los problemas del maestro en sus primeros años de experiencia docente. Los resultados demuestran la preocupación de los maestros nuevos por encontrar recursos que funcionen en el aula y activen la motivación de los estudiantes. Se detectan, además, importantes ignorancias en planificación del trabajo, evaluación de los alumnos y auto-evaluación de su gestión pedagógica.
- La investigación de Guerrero García, *“Evolución y necesidades del profesorado de educación secundaria (tecnología) y profesorado de formación profesional, en el marco de la Reforma de las enseñanzas de educación técnico- profesional en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón”* (1992-1996), centrada en el profesorado de formación profesional, descubre que existen importantes carencias de formación inicial en ese colectivo, sobre todo en lo que se refiere a cualificación didáctico- pedagógica.
- El estudio de Ortega Gutiérrez, *“Los titulados de las escuelas de magisterio en el mercado de trabajo: carrera docente y alternativas profesionales”*, aborda los procesos de inserción laboral del profesorado joven, analizando a los alumnos de magisterio durante toda la década de los ochenta, desde que ingresan a la Universidad hasta su incorporación a la vida del trabajo. Los resultados muestran que a la hora de entrar al mercado laboral los expedientes académicos son muy

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

importantes: a mayor rendimiento en la formación inicial, mejores posibilidades de acceder a la docencia. Se comprueba, además, que los profesores parados son maestros que aún no han tenido su primer empleo, o mujeres casadas mayores de 35 años. El origen social de los estudiantes de magisterio es medio bajo y bajo y tienen una trayectoria académica francamente modesta.

El perfeccionamiento de los profesores ha sido una materia muy diferente en España. Desde un comienzo, quedó bajo el control de los departamentos de enseñanza de las Comunidades Autónomas y los académicos universitarios, cuando deseaban colaborar con la formación del profesorado en funciones, debían competir con otros colectivos la búsqueda de interesados por reflexionar sobre su práctica. El catastro realizado por el CIDE, nos informa que en el período 1993-1997, se habrían ejecutado seis investigaciones acerca de la formación permanente de los profesores. Todas, sobre la educación secundaria, y abocadas a diversas materias: metodologías específicas empleadas en el aula, itinerarios formativos, elaboración de un programa de autoformación y alcance de los programas de formación en el pensamiento del profesor.

En relación con el creciente malestar docente, los colectivos de profesores han dado razones diferentes. Los juicios han ido desde aspectos didácticos a problemas administrativos. Han manifestado que el desagrado se debería a una mala política de personal de las administraciones educacionales; menoscabo de los derechos laborales de los colectivos; falta de medios y recursos para materializar las nuevas orientaciones; y la aplicación de un modelo curricular ajeno a la tradición profesional de los docentes, que poca utilidad ha tenido a la hora de analizar y mejorar la acción didáctica del profesorado.

Como puede apreciarse dicha crítica es variada y apunta a uno de los focos reales del conflicto. La autoridad educacional, por muy caros que sean sus objetivos y positivos los resultados sociales de una reforma del sistema educacional, no puede pretender ignorar los pareceres de uno de los actores del cambio. Los procesos intelectuales que realizan los jóvenes deben ser planificados e incentivados por un docente que entienda profundamente la importancia de su trabajo. Si no hay conciencia de esta responsabilidad, todas las iniciativas, por loables y razonables que sean los objetivos de las autoridades estatales, tendrán el mismo final, es decir, un rotundo fracaso.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La miopía inicial de las autoridades que han desarrollado las reformas educacionales puede explicarse, entre otras razones, por la ausencia de investigaciones concretas y de largo aliento en relación con la formación del profesorado. Las escasas que existían apuntaban a un conjunto de rasgos ideales del docente.

En los últimos años, este panorama en investigación ha ido cambiando. Hoy se cuenta con varios estudios que examinan el grado de satisfacción e insatisfacción del profesorado frente a la reforma educacional y el estado en que se encuentran como profesionales de la educación. Son estudios que analizan: la percepción social del profesorado; la imagen que sobre la profesión tienen otros docentes; las expectativas de desarrollo y crecimiento profesional que pueden tener los docentes; el clima de trabajo en los centros; la realidad de su actuación educativa y actitudes ante diversos asuntos y problemas de aprendizaje.

2.4.1. PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE.

El catastro del CIDE registra, en el último tiempo, al menos tres investigaciones sobre percepción de la profesión docente:

- Manassero Mas, en *“Estrés y burnout en la enseñanza”* (1994), desde un punto de vista clínico y psicológico, relaciona los términos estrés y burnout e intenta construir un modelo predictivo que discrimine las variables más significativas de ambas patologías. Se concluye que un 38% de los profesores tienen niveles perjudiciales de estrés y un 40% niveles altos de burnout. Los docentes con más de 11 años de experiencia están más proclives a contraer ambos síntomas psiquiátricos. Las causas de estos estados serían: falta de tiempo para preparar las lecciones, excesivo número de alumnos en las clases, baja valoración de la profesión y falta de motivación en los estudiantes.
- Fernández de Castro, siguiendo un método sociológico e interpretativo en *“El maestro se mira al Espejo. Análisis sectorial de las expectativas de los profesores de EGB ante la imagen de la profesión docente que ofrece la Reforma”* (1995), examina cómo afectaba la reforma a los maestros de educación infantil, primaria y de ESO, en sus expectativas profesionales y en la imagen social que ellos tienen de sí mismos. Las categorías utilizadas son: estrato- clase social de los profesores; la actividad docente; las dimensiones de vocación- profesión; y la percepción que ellos tienen de su nivel de competencia. El estudio comprueba que existirían dos imágenes: una, objetiva, donde se caracteriza al profesor como un profesional de clase media, con una profesión definida por una formación superior corta y escasa, en comparación a las demandas que de él se esperan en la sociedad, con escasas posibilidades de promoción e impactados por una reforma que les exige nuevas funciones y una preparación complementaria. Y, otra, subjetiva, controlada por un curriculum oculto, cuya principal evidencia es el sentimiento de rechazo de su actividad por parte de los apoderados, la administración y los alumnos.

- Pérez Pérez, en *“La profesión docente. Estudio de las condiciones para el desarrollo de los profesores”* (1997), trata de definir los factores que configuran el tipo de trabajo de los profesores, las condiciones en las que desarrolla sus tareas y los límites y posibilidades de su desarrollo profesional. Aprovecha el estudio para inquirir el tipo de malestar que tienen los profesores en el desarrollo de su profesión (estrés, agotamiento, etc.). Se consideran variables como: edad, sexo, nivel educativo en que se ejerce docencia, años de experiencia, situación administrativa, etc. Los resultados dicen que el 90% de los profesores se encuentran satisfechos de su elección profesional. Valoran mucho su autonomía profesional y tienen un fuerte compromiso social. Sin embargo, no encuentran incentivos suficientes, creen que sus responsabilidades están poco definidas y que tampoco cuentan con una justa recompensa económica. Observan la falta de relaciones de colaboración entre los profesores, lo que trae consigo un gran malestar y conflictividad laboral. Las relaciones con los padres y apoderados son conflictivas por el desinterés de la educación de los hijos. Las profesoras tienen mayor satisfacción profesional que los profesores. Se promueve una reorientación de la formación inicial y de la formación permanente.

2.4.2. TRAYECTORIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

En el caso de la trayectoria profesional de los docentes, el CIDE registra cuatro estudios:

- Mario de Miguel Díaz en su investigación, *“Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación”* (1989-1992), examina los factores que motivan las resistencias del profesorado a la reforma educacional y sus innovaciones pedagógicas. Metodológicamente, distingue dos categorías: factores externos e internos. Los primeros se refieren a la no implicación de los docentes con los procesos de innovación y los segundos contemplan que el desarrollo profesional de los profesores, llegado un momento, también terminan siendo condicionantes que impiden la innovación pedagógica. Se propone una serie de medidas para impulsar las innovaciones educativas: el uso de la investigación- acción como modelo de formación, el fomento de los procesos de desarrollo organizacionales en los centros y el establecimiento de políticas explícitas y flexibles de la administración, tendientes a motivar la innovación en el perfeccionamiento permanente del profesorado.
- Morgenstern Pitcovsky, en *“Experiencias de los profesores de enseñanza secundaria ante la profesión docente y su desarrollo profesional”* (1995), analiza las necesidades de desarrollo profesional de los profesores de secundaria: formación inicial, acceso a la docencia, habilitación y formación permanente. También aborda los efectos del trabajo docente (estrés, grado de satisfacción, posicionamiento de clase, genero) y las expectativas personales y sociales con respecto a la Reforma. Los resultados arrojan como conclusión que las expectativas que tiene el profesor de secundaria son individuales y burocráticas, aunque son sensibles al cambio institucional. Con relación a la reforma, muchos de sus principios son compartidos por los docentes; adhesión que disminuye cuando se intenta una reconversión profesional de aquellos que están desfuncionalizados por el cambio.

- Samper i Rasero, en “*Movilidad vertical en la carrera docente. Análisis de las solicitudes de excedencia de los profesores de EGB de la provincia de Lleida, 1970-1990*” (1992-1194), piensa que en ese período de tiempo la movilidad horizontal es muy superior a la vertical entre los profesores. Esto se debería a la escasez de posibilidades de promoción. La muestra consultaba variables sociográficas como: sexo, edad, titulación, resistencia, nivel económico, excedencia, abandono de la tarea docente, traslado a la empresa privada, etc. Se llegó a la conclusión que efectivamente hay más movilidad horizontal. Las solicitudes de excedencia fueron muy escasas y que cunde la percepción que hay pocas posibilidades de promoción.
- Por su parte, Rivas Flores en una investigación titulada, “*La cultura profesional de los docentes de secundaria*”, indaga en la cultura profesional del profesor y propone como objetivo de estudio: el desarrollo profesional de los docentes de enseñanza media en relación con la cultura laboral; la búsqueda de los patrones básicos del ejercicio profesional; el conocimiento de la actuación del profesor y de sus sistemas de pensamiento; la identificación de los aspectos nucleares de la propuesta ministerial; el modo en que esta propuesta actúa sobre el desarrollo del ejercicio profesional del docente y la valoración de la cultura profesional desde una variedad de marcos organizativos.

2.4.3. IMAGEN SOCIAL DE LOS DOCENTES

Finalmente, el CIDE contabiliza dos investigaciones en relación con la imagen que la sociedad tiene de los profesores.

- Cabero Almenara, en “*¿Cómo nos ven los demás? La imagen de la enseñanza y de los profesores en los medios de comunicación*” (1996), ha profundizado en la interacción que existe entre el sistema escolar y los medios de comunicación de masas, con la finalidad de captar la imagen que esos medios proyectan del profesorado y su enseñanza. En la investigación se concluye que hay una gran contradicción. Mientras el sistema escolar otorga gran importancia a la educación, los medios de comunicación y la población en general desconocen el sistema educativo. Es más, los dichos medios denuncian que se estaría gestando una gran separación entre necesidades y demandas de la sociedad y las respuestas del sistema educativo y sus profesores. Los docentes no son noticia y cuando son abordados es para resaltar aspectos negativos: malestar docente, quejas y lamento por las bajas remuneraciones.
- De la misma forma, Bravo Ramos en “*El profesor como fuente de información para los medios de comunicación social*”, analiza las informaciones que sobre los profesores ofrecen los medios de comunicación. Concluye que los docentes no se sienten representados. Salvo algunas menciones relativas a la educación superior e investigaciones específicas no figuran en la prensa. Mayoritariamente, los profesores creen que los medios de comunicación cumplen una función negativa en la imagen que la sociedad tiene del magisterio, siempre asociado a conflictos.

2.4.4. FACTORES GENERALES Y ESTRUCTURALES DE CARÁCTER SOCIAL QUE AYUDAN A EXPLICAR EL ESTADO DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

Las diversas investigaciones han ido llegando a una conclusión de tipo general: la situación actual del profesorado no se explica sólo por una reforma curricular, llevada a la práctica por autoridades públicas, contra viento y marea. Los análisis sobre el profesorado, que tienen una orientación más sociológica, han señalado factores de más largo aliento, que se han arrastrado durante décadas y que habrían terminado incidiendo significativamente en la llamada “crisis” de la profesión docente; fenómeno que ha sido definido y descrito por la literatura especializada como una “profesionalización incompleta”¹⁷⁰, “proletarización” o “burocratización”¹⁷¹ de los profesores.

Al respecto, José Vicente Peña Calvo, en “Crisis, anomia y contradicciones en la profesión docente”¹⁷², sintetiza algunos de esos factores generales que permiten entender el bajo prestigio social que actualmente gozan los profesores, distingue aquellas razones clasificadas más bien como estructural y se aproxima a señalar algunas explicaciones al problema, utilizando la figura de las hipótesis de trabajo.

A. FACTORES GENERALES

Origen social: Las investigaciones que han estudiado esta dimensión social de los profesores, normalmente han comenzado utilizando categorías aportadas por la sociología del trabajo que no son otras que el reclutamiento, la formación y las funciones del maestro.

El principio fundamental del que parten todos los análisis es que habría una correlación positiva entre el origen social del candidato a profesor y el estatus de la profesión

¹⁷⁰ Amitai Etzioni. *The semi-professions*. Nueva York: Free Press, Nueva York, 1969; Magali Larson. *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press, 1977.

¹⁷¹ Martin Lawn. *The politics of teacher union: international perspectives*. Londres: Croom Helm, 1985; Michael Apple. *Educación y poder*. Madrid: Paidós, 1987.

¹⁷² José Vicente Peña Calvo. “Crisis, anomia y contradicciones en la profesión docente”. En: *Aula Abierta*. N° 62. 1993. Pp. 29-62.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

docente¹⁷³. Es decir, los estudiantes matriculados en las escuelas de magisterio y los que siguen curso de formación pedagógica para desempeñarse en el futuro como profesores de secundaria provienen de un estatus social medio bajo, debido a que la profesión docente no tiene un estatus elevado, ni permite el ascenso social que otras profesiones liberales brindan al egresado. Los profesores mayoritariamente serían de esa clase media ilustrada y aumentarían los cuadros de origen popular siempre y cuando el Estado, mediante incentivos y subsidios, promueva en los hijos de obreros y campesinos el acceso a la educación universitaria.

Los estudios también concuerdan en que el reclutamiento sería diferente entre maestros de primaria y profesores de secundaria. En el caso de los maestros de primaria en España habría una tendencia histórica que viene desde el siglo XIX y ha seguido vigente durante gran parte del siglo XX. La mayor parte de los maestros son hijos de propietarios agrícolas y de padres que trabajan en la burocracia media del Estado¹⁷⁴. Esta tendencia se mantendría hasta nuestros días con ligeras diferencias. Actualmente, las mujeres tienen una procedencia más urbana y de mejor nivel en la escala social.

El profesorado de secundaria tiene un origen más urbano y vinculado a sectores profesionales con un nivel más elevado en la administración pública¹⁷⁵. La incorporación de la mujer es mucho más tardía en la secundaria y sigue las mismas pautas que en primaria, es decir, de un estatus más alto en la jerarquía social.

Feminización: Esta sería una segunda variable a considerar en el prestigio social de los profesores. Se entiende por ella como una tendencia a un trabajo poco exigente, tradicional y no competitivo, si se lo compara con otras profesiones liberales,

¹⁷³ Christian Baudelot [et al.]. *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI, 1975; Mark Ginsburg. *Reproduction, contradictions and the socialization of teachers: A critical sociology of teacher education*. Nueva York: Falmer Press, 1987; Félix Ortega. “La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particulares”. En: Félix Ortega (ed). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor. 1989, Pp. 359-370; Lluís Samper. “Sociología de la enseñanza: Aspectos socio-profesionales del profesor”. En: Paciano Feroso (ed). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Alamex, 1990.

¹⁷⁴ Félix Ortega. “Un pasado sin gloria: la profesión del maestro”. En: *Revista de Educación*. N° 284. Pp. 19-38.

¹⁷⁵ Colin Lacey. *The socialization of teachers*. Londres: Methuen, 1977; Marcello Dei. “Los profesores de enseñanza media en Italia, 1960-1980”. En: *Perspectivas actuales de la sociología de la educación*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 1983; Luisa Ribolzi. *Sociología educacional y escolar*. Madrid: Narcea, 1988.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

igualmente universitarias. La información muestra que este proceso es continuo, tanto en primaria como en secundaria¹⁷⁶. Las profesoras no se sienten discriminadas y piensan que tienen la posibilidad de acceder a puestos de responsabilidad.

Naturaleza de los clientes: En el ejercicio de cualquier profesión, la imagen social está influida por el tipo de clientes con los que se relaciona el individuo. La mejor propaganda de una profesión es la demanda que los clientes hacen en el mercado. En el caso de los profesores no hay tal estatus, porque sus clientes (niños y jóvenes) aún no lo tienen.

Papel social: Los profesores tienen una responsabilidad de intermediarios de la cultura. Los docentes de primaria y secundaria no crean cultura, sino que transmiten aquellos conocimientos que han sido analizados, investigados y creados por otros, en espacios culturales diferentes a los colegios y escuelas, como son las universidades. Por esa razón, algunos sociólogos de la educación han llegado a proponer que el profesor, guardando las comparaciones, sería un comerciante al por menor¹⁷⁷. Obviamente, con tal afirmación no se pretende quitar relevancia al trabajo del profesor, ni centrar su labor sólo en repetir y divulgar unos cuantos conocimientos, pues lo que se espera del maestro en la actualidad es todo lo contrario. Sin embargo, esto no puede llevarnos a olvidar que los espacios de creación de conocimientos son otros y lo que se pretende afirmar en este punto es la percepción que la sociedad tiene, en definitiva, del rol que debe cumplir un docente en la comunidad.

Nivel de exigencia y formación profesional: Los apoderados no suelen valorar en sí el trabajo del profesor. Lo único que desean de la profesión docente son vacaciones similares. Al mismo tiempo, su trabajo es considerado como una labor “suave y liviana”, no muy especializada y sin grandes responsabilidades¹⁷⁸. La aparente simpleza profesional del profesor y los niveles académicos no muy altos han ido creando una impresión social de que cualquier persona con un esfuerzo mínimo podría convertirse en

¹⁷⁶ Burton Clark. *Academic power in Italy*. Chicago: University Press of Chicago, 1976; CC.OO., “Encuesta sobre las condiciones de trabajo en la enseñanza pública no universitaria”. En: *Trabajadores de la Enseñanza*. N° 131. Pp. 5-22.

¹⁷⁷ Charles W. Mills. *White-Collar. Las clases medias en Norteamérica*. Madrid: Aguilar, 1973.

¹⁷⁸ Patrice Ranjard. “Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes”. En: *Revista de Educación*. N° 285. Pp. 63-75.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

profesor y sobrevivir sin grandes contratiempos hasta la jubilación, como si ésta fuera una profesión que no estuviera sometida a los ajustes y la alta competitividad que otras tienen en el mundo laboral.

Como hemos recordado en otro apartado de este capítulo, hasta hace algunas décadas, los estudiantes de magisterio no se formaban en las universidades, sino que seguían el viejo modelo de formación de las escuelas normales superiores. En el caso de los profesores de secundaria, hasta la fecha, ingresan inicialmente a una licenciatura disciplinaria y luego, si la vocación lo permite y no cuenta con otra alternativa laboral mejor, el egresado se dedica a dictar clases de materias concretas, siguiendo un modelo tradicional fundado más en la intuición y ciertas prácticas de viejos profesores, que las escasas orientaciones que pudiera haber recibido de formación pedagógica en la Universidad.

Desde que se tomó la decisión de elevar a rango universitario la formación de los profesores de primaria y buscar alternativas a la capacitación pedagógica de los docentes de secundaria, se ha ido remediando esta situación en España. Sin embargo, queda en la sociedad la imagen que la pedagogía es una profesión de segundo orden. Al no exigirse, por tanto, tiempo, la selectividad y al permitirse que sea una segunda opción cuando se postula a la Universidad, ha configurado un panorama de que es una carrera de baja competencia técnica¹⁷⁹. Los mismos profesores desvalorizan su formación pedagógica. Más del 75% de los encuestados en una investigación publicada por CIDE, en 1985, consideraba que no habían recibido una adecuada preparación para desempeñarse con criterio e idoneidad en un establecimiento educacional¹⁸⁰.

Configuración histórica: Las imágenes que existen sobre las profesiones no se improvisan con facilidad, se van construyendo a lo largo de las décadas y se requiere de un largo tiempo, y no pocas generaciones, para fraguar una conciencia colectiva de las funciones benéficas que ellas tienen en la sociedad. El prestigio personal y los merecimientos destacados de un individuo no cambian en lo fundamental el reconocimiento social de una profesión. La configuración profesional de los profesores

¹⁷⁹ Julia Varela [et al.]. *El Aprendiz de maestro un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del distrito universitario de Madrid*. Madrid: MEC, 1984.

¹⁸⁰ CIDE. "Encuesta a profesores no universitarios de enseñanza pública". En: *Revista de Educación*. N° 277. Pp.2017-235.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

se ha relacionado a rigorismo hierático, pobreza de materiales, bajos sueldos y algunos mitos de malos tratos con los estudiantes¹⁸¹.

En algunos países latinoamericanos, incluso se creó una imagen estética de los profesores. El vestuario, el comportamiento social, la forma de expresarse oralmente, los estilos de vida, etc., estaban prácticamente definidos como un deber ser y difícilmente alguien podía apartarse de esos modelos sin despertar el rechazo de la sociedad y la reprobación de las autoridades. Estas imágenes ya no existen en la actualidad, pero en el lenguaje popular aún están presentes y brotan en la conversación diaria de las personas.

En Chile, como en el resto del mundo, la imagen de los profesores ha cambiado en las últimas décadas. Las impresiones actuales y más persistentes provienen del siglo pasado, cuando el Estado republicano fue asumiendo las funciones de la instrucción pública, gracias a un aumento significativo de las entradas fiscales procedentes de las exportaciones de salitre a Europa y Estados Unidos, y bosquejó una política laboral docente que terminó creando un modelo social a los profesores¹⁸². En las primeras décadas del siglo XX, los gobiernos radicales¹⁸³ y el Frente Popular dieron gran impulso a la instrucción y con ello al reconocimiento público de la profesión docente¹⁸⁴. Esas fueron generaciones en que el discurso político estaba fuertemente impregnado de la idea de elevar los niveles culturales de los obreros y campesinos. Por lo tanto, los profesores se convirtieron en la mejor herramienta para moldear una ordenada sociedad republicana con virtudes cívicas. Los maestros fueron los brazos del Estado en cada una de las regiones, provincias y comunas del territorio nacional; la presencia de la autoridad y la mejor vía para el disciplinamiento social¹⁸⁵. Por esa razón, el modelo de instrucción que se siguió, salvo algunas innovaciones particulares, fue el del Estado

¹⁸¹ Carlos Lerena. "El oficio del maestro". En: *Sistema*. N° 50-51. Pp. 291-328; Francine Muel-Dreyfus. *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris: Les éditions de minuit, 1983; Joaquín García Carrasco, "La profesionalización de los profesores". En: *Revista de Educación*. N° 285. Pp. 111-123.

¹⁸² Nicolás Cruz Barros. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876. El Plan humanista*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2002.

¹⁸³ Ximena Recio. *El discurso pedagógico de Pedro Aguirre Cerda*. Valparaíso: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 1999.

¹⁸⁴ Iván Núñez. *El magisterio chileno. Sus primeras organizaciones gremiales: 1900-1935*. Santiago: Academia de Humanismo Cristiano, 1982.

¹⁸⁵ Iván Núñez. *La descentralización y las reformas educacionales en Chile, 1940-1973*. Santiago: PIIE, 1989.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

francés de la III República. En la medida que las Escuelas Normales estaban bajo la tuición del Estado, los contenidos y la filosofía de esa enseñanza estaban bajo control. Es más, hasta bien entrada el siglo XX, la Universidad de Chile no sólo era la principal institución superior pública sino la encargaba de la superintendencia de la educación pública en secundaria y primaria. Los colegios privados, en su mayoría de las congregaciones católicas, estaban sometidos a los exámenes anuales de los liceos públicos, quienes finalmente dictaban si el alumno era ascendido o no de curso.

Profesionalización insuficiente: En este punto son varios los calificativos que se han utilizado para graficar una misma situación, aún cuando dichos vocablos no se ajustan completamente con la idea que se pretende describir. Hablar de proletarización no es lo mismo que desprofesionalización. El primer término tiene una connotación ideológica y apunta más bien a definir los problemas sociales que ha padecido el docente en las últimas décadas. Está más relacionado a la falta de recursos económicos, bajos sueldos y descenso en los estratos y capas de la sociedad. En cambio, desprofesionalización es un concepto mucho más técnico y está referido a puntualizar las deficiencias y debilidades más bien técnicas que tiene el profesor como profesional de la educación. Con todo se trata de un colectivo sometido a una descualificación profesional, en el marco de las burocracias profesionalizadas.

Fuerte expansión de la demanda: En las dos últimas décadas, las presiones por expandir los sistemas educativos han obligado a las administraciones a reclutar un número muy superior de profesores. Esto ha terminado influyendo en la formación y la selección de los nuevos cuadros. La homogeneidad interna de los grupos ha sido una positiva consecuencia general, pero esa masificación también extinguió un estilo de profesor secundario, el que preparaba a las futuras elites de la sociedad. En colectivos tan numerosos es casi imposible fijar criterios de alta calidad cultural y se torna prácticamente irreal seleccionar a los individuos que apuntan a niveles superiores de conocimiento.

Tal como sucede con los alumnos, en los profesores las administraciones establecen pautas a la media general y tienden a nivelar hacia abajo, descuidando aquellos docentes que procuran superarse a sí mismos y estar mejor preparados en el conocimiento disciplinario y en modernas estrategias de enseñanza.

Como se ha afirmado en otros apartados de esta tesis, desde la década de los sesenta el sistema educacional chileno ha experimentado un notable crecimiento de su cobertura en educación primaria y secundaria; tendencia que ha sido reconocida por las cifras y los organismos internacionales¹⁸⁶.

B. FACTORES ESTRUCTURALES

La fuerte transformación que han sufrido las distintas estructuras sociales en los últimos treinta años. La sociedad mundial ha vivido en la segunda mitad del siglo XX una transformación tan radical como no se conocía desde la revolución industrial. En numerosos países, la población ha cambiado de una sociedad agraria y tradicional a una de tipo urbana y moderna. En la década de los sesenta en numerosas partes del mundo la población emigró del campo a la ciudad. Los cambios en los sistemas productivos, las reformas agrarias en Iberoamérica, el crecimiento de los servicios públicos urbanos y las demandas de mano de obra por la industria transformaron los espacios y los estilos de vida de la sociedad y las ciudades terminaron convertidas en grandes congregaciones humanas. Esto trajo como consecuencia nuevos desafíos para la educación y diferentes problemas que enfrentar.

El profesor no podía permanecer al margen de tales fenómenos, porque él es parte del sistema y, no pocas veces, se vio beneficiado de dichas transformaciones sociales. Los niveles de instrucción personal fueron mejorando en la medida que también se encontraba viviendo en la ciudad y podía acceder a materiales que difícilmente lograba encontrar en el pueblo más cercano. Por cierto, estas explicaciones tienen más pertinencia con los maestros que los profesores secundarios, pues los primeros eran los que dictaban sus clases en el campo y vivían muy relacionados con esos contextos sociales y culturales.

La transformación social de la última década es aún más decisiva. El advenimiento de la sociedad de la información, los adelantos tecnológicos e Internet, sin duda, representan una nueva fase del desarrollo cultural en occidente y depara grandes transformaciones al

¹⁸⁶ Iván Núñez. *Reformas institucionales e identidades de los docentes en Chile, 1960-1973*. Santiago: PIIE, 1990.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

quehacer del profesor dentro y fuera de las aulas. El monopolio del conocimiento y de la cultura que poseía el profesorado ha llegado a su fin. En adelante, los profesores tendrán que preocuparse de su nuevo rol: guiar aprendizajes y encauzar la búsqueda de la información.

Abandono del modelo social tradicional. Asociada a la emigración campo-ciudad, en la década de los sesenta fue surgiendo un conjunto de transformaciones sociales, ligadas a ciertos cambios políticos. La sociedad tradicional, autoritaria y clerical dio paso a una más moderna, democrática, laica y secularizada. Estos fenómenos se apreciaron en forma directa en los establecimientos escolares a mediados de los setenta y son las principales razones de los conflictos y las contradicciones que tienen en la actualidad los sistemas educacionales de la mayor parte de las sociedades occidentales.

Cambio de posición de la escuela como agente de socialización. La escuela de ser la más destacada institución de entrenamiento y formación social, en coherencia e igualdad de fines con otras instituciones sociales (familia, Iglesia y medios de comunicación), regulada y legitimada mediante leyes y decretos desde las administraciones centrales, comenzó a ser una institución que está obligada a competir con otros agentes de socialización, en ocasiones mucho más atractivos para los niños y adolescentes. Es el caso de los medios de comunicación, en especial la televisión, que es percibida por el colectivo como un factor negativo para su tarea de enseñanza y un medio que está en permanente crítica y cuestionamiento de su idoneidad profesional.

Al mismo tiempo, la cohesión con otras instituciones se ha roto definitivamente. La familia, que hace unos años era profundamente respetuosa de la tarea docente y apoyaba irrestrictamente las decisiones profesionales de los profesores, en la actualidad ha fijado una postura contestataria y en ocasiones de conflicto con el magisterio. Los colectivos de padres no sólo se reúnen y discuten las políticas públicas en educación, sino que, además, aprovechan esas instancias corporativas para criticar y cuestionar las decisiones pedagógicas de los docentes.

Las órdenes religiosas y la Iglesia en general, en la medida que ha tenido que enfrentar los desafíos de la modernidad, la disminución de las vocaciones sacerdotales y

religiosas y la competencia de otras instituciones privadas de educación, han tenido que revisar en sus colegios las políticas de matrículas y calidad de la enseñanza, acomodándose en la medida de las posibilidades a un autofinanciamiento y a un mercado altamente competitivo de estudiantes. En ese escenario, los profesores también son percibidos como un agente necesario, pero que puede ser negativo en ocasiones, porque docentes con altas exigencias terminan espantando a los alumnos y a los apoderados que cancelan onerosas colegiaturas.

C. ALGUNOS INTENTOS DE EXPLICACIONES

Sabemos que ninguna sistematización, por detallada y analítica que sea, puede arrojar conclusiones finales de un problema tan complejo como el deterioro creciente de la profesión docente. Todas las hipótesis de trabajo que puedan señalarse apuntan a una parte del problema y la explicación total no queda resuelta con la unión de todas ellas. Sin embargo, cuando son percibidas en conjunto se tiene un panorama más certero y correcto del asunto. Las explicaciones dadas por la literatura especializada sobre el estado de “crisis” de la profesión docente pueden resumirse en cuatro grandes hipótesis de trabajo:

- ***La rápida expansión de los sistemas educacionales europeos y latinoamericanos:***
Este rápido crecimiento ha convertido a los sistemas educativos en enormes maquinarias, ingobernables, de alto costo para el erario, en constante presión por aumentar las remuneraciones, de difícil evaluación en su funcionamiento y abandonados a la inercia de lo que siempre han hecho.

La sociedad y los poderes públicos tienen a percibir al sistema educacional como una instancia donde predomina el peso de los ritos y las tradiciones terminan imponiéndose sobre las escasas innovaciones que una nueva generación de profesores pueda impulsar.

La necesidad de satisfacer con prontitud las demandas económicas que los mercados mundiales ponen a los países y gobiernos, en una economía interconectada en

expansión y crecimiento, produjo una masificación del sistema educativo, una desorientación en el rol formador de los profesores (qué hacer) y una concentración de las iniciativas pedagógicas en la creación de cuadros para la empresa y el mundo productivo.

Del mismo modo, la gestión de los establecimientos escolares comenzó a ser medida en función de la cobertura de su matrícula y un servicio de mejor calidad, entendida ésta última como la preparación para la actividad productiva. No hay duda, que este nuevo escenario ha estado influyendo decisivamente en los procesos de formación y selección del profesorado¹⁸⁷.

- ***Caída de la calidad de la enseñanza y la pérdida del sentido elitista de la secundaria:*** La masificación de los sistemas educacionales y los cambios en secundaria deterioraron la calidad de la enseñanza media, en su sentido original: formar a las élites culturales y políticas de los Estados. Como contraparte, las administraciones y algunos teóricos de la educación han propuesto como solución: seleccionar mejores alumnos y instaurar planes curriculares de estudio “muy profesionales”, acentuando con ello los énfasis en el aprendizaje cognitivo.

De estas soluciones puede desprenderse rápidamente que, aún cuando las descripciones del problema son correctas, el diagnóstico de las posibles razones y probables soluciones carecen de actualidad; ellas responden más bien a visiones y criterios del siglo XIX.

- ***Ineficacia de los contenidos curriculares:*** Una tercera explicación puede centrarse en los elementos que integran el acto educativo. Los contenidos curriculares aparecen como inoperantes. No tanto por ser académicos, recargados y descontextualizados, sino por estar desconectados a las necesidades económicas empresariales, que muchos Estados han asumido como propias. Los cuadros políticos al no disponer de la fuerza política de otros tiempos, o al estar en franca connivencia con dichos intereses económicos, no están en condiciones de frenar y desmentir las demandas desmesuradas de los intereses del capital. Los métodos

¹⁸⁷ Mark Blaug. “Prologo”. En: Francisco Bosch [et al.]. *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel, 1988. Pp. 7-13.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

pedagógicos también son criticados y figuran como inadecuados y poco efectivos para un eficaz desarrollo de la capacidad de iniciativa. Aparentemente, no permitirían en niños y jóvenes la creación de una mentalidad flexible y abierta.

Los profesores tampoco estarían siendo funcionales al sistema económico. No preparan habilidades, aptitudes y valores compatibles con un mundo en permanente cambio. Más bien, el profesorado es percibido en una lucha contra dichas tendencias, se lo caricaturiza anclado en el pasado, retrasando desmedidamente la inserción del adolescente en el mundo del trabajo.

- ***Capitalización insuficiente del profesorado:*** Una cuarta explicación, en sintonía con los criterios económicos, dice relación con una descapitalización progresiva del profesorado. Este proceso tendría como efecto: salarios reducidos, ausencia de expectativas, falta de posibilidades reales de promoción, medio de trabajo paupérrimo, abandono indirecto de la profesionalidad y huida de los más capaces a otros oficios y empleos de la burocracia administrativa o de los servicios públicos.

Como puede apreciarse todas estas hipótesis de trabajo contempladas por la literatura especializada, eventualmente, pueden ser contrastadas con la realidad. Cada una de ellas, trabajadas aisladamente, tiene un porcentaje alto de verdad y credibilidad. Su debilidad radica en que están estructuradas en una visión reducida y aislada del problema general que vive la educación en la actualidad. Ellas reconocen que la educación está funcionando mal y en el fondo están aceptando que podría mejorar si los profesores asumen el desafío del cambio, es decir, nuevamente la responsabilidad está en las manos del magisterio y se lo culpabiliza del retraso y del mal funcionamiento. Como afirma Peña Calvo, actualmente, existiría una paradoja en la sociedad: se sigue considerando la educación como algo importante y, a la vez, se piensa que ella no sirve para enfrentar los desafíos actuales.

La expansión de las economías mundiales produjo cambio económico y demográfico hacia el crecimiento. Durante los años de prosperidad surgieron aspiraciones colectivas de todo tipo, incluyendo las educacionales, que en un primer momento fueron

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

satisfechas con el aumento de la cobertura, la masificación del sistema secundario y la apertura de la educación universitaria.

El fin del crecimiento económico y los años de contracción del aparato público tuvo como consecuencias: la ruptura de la imagen social del mérito y el esfuerzo en la educación. Así, observamos que los contenidos de la educación quedaron desvalorizados y la formación, como otras dimensiones de la sociedad, se convirtió en un valor de cambio económico. Lo que comenzó a importar fueron los títulos y los diplomas y no la sustancia ni la resonancia de lo aprendido, menos su relevancia y significado cultural.

El proceso de enseñanza-aprendizaje perdió su relevancia en detrimento de la evaluación. Lo que ha comenzado a valorarse desmedidamente es la aprobación de una asignatura y no el proceso de maduración del conocimiento. Se desmoronaron las expectativas de ascenso social depositadas en una educación hecha con esfuerzo, tesón, estudio y perseverancia. Y comenzó a difundirse la idea que si la educación no funciona es culpa de los profesores; si la escuela no sirve, hay otras instituciones que cumplirán en el futuro su labor. Esto explica que hayan surgido nuevas tareas, muy diferentes a las que existían antes, y los profesores se han visto bombardeados de demandas de diverso orden y naturaleza, con las cuales no estaban preparados académica ni afectivamente:

- Servir de cobijo y entretenimiento mientras los padres trabajan.
- Alargar el proceso de inserción a la vida adulta.
- Vigilar los peligros que puedan surgir antes que el adolescente llegue a la vida de adulto.
- Cubrir las necesidades de socialización que la familia no cumple.

Lo más grave de todo esto es que aquella función fundada en criterios morales y valores que sostenía el sistema educativo (sentido universalista, objetividad, trabajo continuado, esfuerzo personal, satisfacción en relación con los méritos), está siendo percibida en contradicción con las demandas de la sociedad y los nuevos modelos pedagógicos que preconizan las administraciones, basados en lo particular, los intereses privados, la satisfacción inmediata y el predominio de la entretención y lo lúdico. La contradicción

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

que existe, en consecuencia, entre el modelo en que los profesores han sido socializados y el que figura entre sus alumnos, es la causa de un gran desconcierto en el profesorado y raíz de no pocos conflictos.

En toda profesión debe existir un mínimo de coherencia en sus actores, tanto en lo normativo como en los valores que preconiza, y en la organización en que se sustenta el sistema laboral. Durante generaciones se ha escuchado largos discursos sobre la alta misión de la educación y la desinteresada labor de los profesores. La realidad hoy nos muestra una valoración muy distinta: bajo prestigio profesional. Esa inconsistencia normativa (anomia) es lo que ha terminado afectando la identidad individual y colectiva de los profesores. Es una contradicción que genera tensión y conflicto en las estrategias de organización profesional, en la práctica docente y en las proyecciones profesionales.

Los profesores no relacionan su identidad profesional a su título universitario, antes son docentes y luego ejercen una especialidad. Han roto los vínculos con las antiguas asociaciones profesionales que en el pasado otorgaban cierta identidad. Paulatinamente, se han ido afiliando a organizaciones sindicales que tienen una naturaleza muy distinta. En esa actitud, tampoco hay un compromiso claro con sus reivindicaciones. El profesorado ve en la Administración las soluciones de sus problemas y tiende a posicionarse más allá de los conflictos sociales. Aún se sigue creyendo que el Estado es un ente neutral que actúa objetivamente en el beneficio de todos. Esta actitud es muy propia del tipo de socialización que bosquejó su vieja identidad profesional.