

Consideraciones acerca de la investigación en las instituciones de formación de profesores

Considerations about the investigation in the institutions of teachers' formation

Andrea Molinari

Guillermo Ruiz

Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este artículo nos proponemos caracterizar las tradiciones metodológicas que han prevalecido en la producción científica en educación. Para ello se presenta un análisis de la relación entre investigación y formación docente, revisando las diferentes tradiciones o enfoques que se observan en este terreno y su relación con el desarrollo profesional docente. Esto lleva a analizar las regulaciones normativas sobre la oferta de la formación inicial así como la formación continua. Consecuentemente, realizamos un análisis de la investigación y la formación docente. También nos referiremos a la investigación en educación y las diferentes tradiciones o posturas que podemos encontrar en este terreno. Finalmente, discutiremos esta función en relación con la profesionalización docente.

Palabras clave: formación docente inicial - desarrollo profesional docente - investigación educativa

Abstract

This article focuses on the methodological influences on educational research. We analyze the relationship between research and teacher training. At the same time, we take into account the different traditions regarding educational research and teacher professional training. This approach implies studying the normative regulation on teacher training. Then, we study the teacher research. We also analyze the educational research and the several traditions regarding this area. Thus, we discuss the institutional research function in relationship with teacher professionalization.

Keywords: teacher training - teacher professionalization - educational research

Introducción

La formación de los docentes, tanto en términos de formación inicial cuanto de formación continua, viene ocupando en la última década en América Latina un lugar central en relación con la mejora de la calidad de la educación (OEI, 1999; UNESCO, 2001)¹. Así es como las escuelas con quienes trabajan empiezan a identificarse como socios necesarios a la hora de definir trayectos de formación, ya que en ellas es donde se suceden las prácticas docentes, donde los maestros y profesores ponen en juego sus saberes en torno a la enseñanza, a los aprendizajes (propios y de sus estudiantes) y a las instituciones. Vinculado con lo expuesto, se puede identificar una serie de procesos comunes en la región que implican de manera directa a la formación docente, como ser:

- * Mayor demanda de educación de todos los niveles del sistema.

- * Diseños curriculares y ofertas de formación continua actualizadas y vinculadas a las necesidades de sus contextos.

- * Nuevos perfiles docentes capaces de interpelar sus prácticas cotidianas.

En nuestro país este impulso se materializó en el año 2007 con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)² como organismo del Estado dependiente del Ministerio de Educación. Entre las normativas que se promovieron desde el INFD durante su primer año de existencia, se encuentran la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 24/07 y la Resolución CFE N° 30/07. La primera referida a los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, para aquellas carreras que extienden su formación a cuatro años y 2.600 horas reloj según lo establecido por la Ley Nacional de Educación (para los niveles inicial y primario, y para la educación especial, la educación artística y la educación física). La segunda contiene, en su articulado, como propósitos específicos del sistema de formación docente, la formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo y la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente.

Esta Resolución CFE N° 30/07 está acompañada por dos anexos: uno llamado *Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina*, y el otro denominado *Lineamientos Nacionales para la Formación Continua y el Desarrollo Profesional* y establece, en el cuerpo de la Resolución, la ampliación de las funciones del sistema formador. Las funciones que se le atribuyen ahora a las instituciones de formación docente (sin perder de vista la dimensión de sistema, es decir, sin obligar a las instituciones a asumir todas las funciones) son las siguientes:

- a) Formación inicial.

- b) Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio.

- c) Investigación de temas vinculados a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente.

- d) Asesoramiento pedagógico a las escuelas.

- e) Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.

- f) Acompañamiento de los primeros desempeños docentes.
- g) Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia.
- h) Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo.
- i) Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, entre otros).
- j) Producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

Una de las funciones que se suma a las que tradicionalmente han desarrollado los institutos de formación docente, es la de investigación de cuestiones relativas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente (Ruiz, 2008). Esta función es la que nos ocupa en el presente trabajo debido a que no constituye una novedad similar a las otras ocho funciones que propone el documento mencionado (descontando también la función de formación inicial).

Ya en la década anterior, la investigación, estaba contemplada junto a la función de capacitación³, pero su implementación por esos años, como señalan algunos estudios⁴, ha sido compleja y diversa en las distintas jurisdicciones del país. Este trabajo se propone analizar la relación entre investigación y formación docente, haciendo un recorrido retrospectivo para comprender los modos que hoy dan cuenta de dicha relación. Se propone caracterizar las tradiciones metodológicas que han prevalecido y dirigido la producción científica en educación y a la luz de ellas analizar las actuales producciones. Para ello, empezaremos con un análisis de la investigación y la formación docente. Posteriormente, nos referiremos a la investigación en educación y las diferentes tradiciones o posturas que podemos encontrar en este terreno. Finalmente, discutiremos esta función en relación con la profesionalización docente.

Sobre la investigación y la formación docente

La investigación ha presentado un papel poco relevante en la formación docente, dicha formación se alojó en las universidades o en los institutos superiores. Más allá de que no existiera una normativa que regulara esta actividad, al menos en el nivel superior no universitario, la tarea de investigar no surgió como necesidad de quienes se dedican a la formación de formadores.

Entre los argumentos que explican esta ajenidad del sistema formador respecto de la investigación podríamos identificar el rechazo a ciertos modos de investigar instalados en los ámbitos universitarios que dejan por fuera una dimensión importante del desarrollo profesional, como son las propias prácticas de enseñanza de los docentes. En este aspecto, Imbernón (2007) advierte sobre la falta de articulación entre ciertos sectores universitarios (nosotros podríamos agregar institutos superiores de formación docente) y los prácticos de las escuelas que enseñan a niños y a jóvenes, evidenciado esto no sólo en lo que respecta a la función de investigación sino a otro sin fin de actividades, que podrían enriquecer

la propia formación inicial y continua de los docentes de dichos subsistemas.

En este sentido, podríamos agregar que la investigación educativa que ha venido desarrollando la universidad no resultó un buen espejo donde mirarse, dado que las preguntas que orientan sus producciones han recuperado escasamente las preguntas que se hacen los maestros y profesores de los otros niveles del sistema educativo. Por otro lado, estos trabajos no se han propuesto su vinculación con las prácticas educativas, guardando más relación con la actividad personal de quien investiga que con aquello que investiga, sus actores y contexto.

A esto se le suma que no muchos investigadores han incorporado docentes a sus equipos, con lo cual los profesores, desconociendo los procesos, mantienen una relación o de mucho respeto, o desestiman sus resultados, sin analizarlos, por considerarlos significativos para el propio contexto de descubrimiento. Estas reacciones develan, quizás, cierta rebeldía frente a la falta de reconocimiento del saber experto de los docentes y por lo tanto, del poder derivado del uso de esos saberes (Tardif, 2004).

Estos argumentos imponen reflexionar sobre el significado del término investigación y su sentido en la formación de los docentes, es decir, para qué debería saber investigar un docente, qué debería saber para hacerlo y finalmente si podríamos denominar investigación a eso que hace.

Sobre la investigación en educación

Hoy reconocemos la polisemia del término investigación, especialmente en el campo de las ciencias sociales y particularmente en las ciencias de la educación. Como señala Díaz (1997) “las ciencias humanas no son exactas, como las formales; no son causales, como buena parte de las naturales; pero son rigurosas como cualquier actividad que se pretende científica”. No hay un solo modo de producir conocimiento. Es más, en las ciencias sociales quizás sea más difícil la construcción de una teoría, pero ello no debería constituir un obstáculo (Korn, 1995). En los ámbitos científicos la construcción de una teoría explicativa resulta tan importante como la refutación de las teorías falsas puestas a prueba empírica a través de la constatación *ex post* de conjeturas e hipótesis como puede resultar más factible en las ciencias sociales. Su importancia radica en que, de esta forma, se impide que una falsa creencia u opinión (que incluso pueda ser denominada “teoría”) siga en pie y realicen falaces o erróneas explicaciones sobre aspectos y problemas de la realidad social y educativa.

En el campo de la educación encontramos desde la investigación básica a la aplicada, perspectivas que sostienen que su finalidad es elaborar teorías que expliquen los fenómenos educativos y otras que la proponen como una indagación sistemática, continua, planificada y autocrítica (Stenhouse 1987), aquellas de orientación positivista y aquellas de corte hermenéutico.

La perspectiva hermenéutica defiende, para las ciencias sociales, una epistemología propia basada en la experiencia anterior a toda posible objetivación como es la pertenencia. La objetividad alude a la distancia entre sujeto y objeto que hace

posible la neutralidad del observador y la pertenencia subraya la relación inseparable entre el intérprete y su horizonte de sentido y es en esa relación donde se juega la especificidad de las ciencias sociales. En dicha relación el investigador no trata de “explicar⁵” la red de significaciones según leyes universales, lo que hace es comprenderla⁶ en función de su propio horizonte situacional. La tensión entre explicación y comprensión no se resuelve optando por una de ellas. Se requiere de una visión sintética que reconozca a cada una como momentos diferentes y necesarios de la búsqueda del conocimiento.

Hay matices y límites fuertes en cada opción epistemológica y metodológica, pero fundamentalmente es una opción ideológica la que nos define a la hora de producir conocimiento. A los efectos de identificar los grandes enfoques de investigación educativa clasificaremos, apelando a las formas clásicas y no sin problemas de demarcación, dichos trabajos en: técnicos, interpretativos y críticos.

1. La explicación o la racionalidad técnica de la investigación

Desde esta perspectiva se intenta homologar a los métodos de la investigación educativa con los métodos de las ciencias naturales. Para comprender esta demanda es necesario situar, a mediados del siglo XIX, el surgimiento del método científico positivista en las ciencias sociales de la mano de Augusto Comte (1798-1857). El positivismo establece como prioridad del conocimiento científico su base empírica, es decir, que debe hacer referencia a hechos observables que puedan ser mensurables y cuantificables y las técnicas que privilegia son la observación, la experimentación, la medición y la comparación. Esta postura que plantea la unicidad del método (científico de las ciencias naturales) denominada reduccionista, indica que sólo se cumple con el propósito de la ciencia cuando se utiliza dicha metodología.

Lo que persigue el investigador con el método científico es enunciar leyes universalmente válidas que garanticen la explicación y la predicción de los fenómenos. Desde este enfoque de racionalidad técnica, el investigador considera que los hechos educativos pueden explicarse y que son neutrales, así es como manipula deliberadamente las variables. Esta postura ignora que las prácticas que desarrollan los profesores tienen zonas de incertidumbre y de singularidad y acompañando los supuestos de universalidad de las teorías y de que el mundo social es un conjunto de variables, se espera que el profesor se comporte como un técnico que aplica los resultados de la investigación, concibiendo los problemas de la práctica como meramente instrumentales. Latorre (2003) nos ofrece una buena síntesis de este enfoque cuando señala que “el profesorado es visto como *un usuario del saber*. . . En la racionalidad técnica la teoría guía a las ciencias aplicadas y éstas a su vez, guían la práctica”.

Vale aclarar que muchos de los desarrollos que produce la ciencia son de muy pertinente conocimiento para quienes se desempeñan en las instituciones educativas, sean profesores, directivos o lleven adelante algún tipo de tutoría; aquellos estudios que arrojan luz sobre los estudiantes, sus condiciones y contextos de aprendizaje, los cambios

socioculturales o la enseñanza de las disciplinas, entre otros, permiten mediar entre sus prácticas y ellos mismos, sin el inútil esfuerzo de dejar por fuera la propia experiencia.

2. La comprensión o la investigación hermenéutica/etnográfica

A fines del siglo XVIII comienza la división conceptual entre ciencia y cultura, naturaleza y humanidad, lo que más tarde daría origen a la separación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales (de Luque, 1997). El problema de la validez para las ciencias del hombre empieza a perfilarse y, desde la escuela historicista, se intenta dar una respuesta no positivista al problema. El historicismo reivindicaba las características irreductibles del objeto de estudio de las ciencias humanas junto con sus características propias como la historicidad y la cultura. Esto implicó la oposición al positivismo como única metodología, a su neutralidad y universalidad de sus leyes.

Uno de los nombres asociados a esta escuela es el del filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1991) que promueve a la corriente hermenéutica y le otorga el status de método de las ciencias sociales, basado en la comprensión de vivencias y la interpretación de su sentido. Este enfoque se diferencia del presentado anteriormente no sólo en lo que respecta a su metodología, sino en la manera de concebir a la investigación. Desde esta perspectiva se va más allá de la descripción y cada caso se analiza en función de su contexto, atendiendo a la multiplicidad de la realidad educativa y al sentido que cada sujeto le atribuye a sus prácticas.

Los procesos de producción del conocimiento ya no son inaccesibles para los profesores, dado que son quienes están en mejores condiciones para producirlo. La perspectiva interpretativa privilegia los escenarios naturales donde se desarrollan las prácticas, siendo estos las aulas y las escuelas, y no pretende generar leyes y derivar principios de intervención, sino ubicar a los profesores en situación de comprender la vida del aula.

3. La postura crítica

Uno de los aspectos que diferencia esta postura de las analizadas hasta aquí, es el método materialista que, lejos de querer establecer leyes similares a las de la naturaleza, se propone comprender a la naturaleza humana en su carácter concreto-histórico, atendiendo a la conformación de las sociedades y sus cambios. Estos cambios son analizados en su naturaleza dialéctica, con lo cual la resolución de los conflictos sociales determina transformaciones en las estructuras socio-económicas. La característica esencial del *método dialéctico* es que considera a los fenómenos históricos y sociales en continuo movimiento. Es así, como dio origen al materialismo histórico, el cual explica las leyes que rigen las estructuras económicas y sociales, sus correspondientes superestructuras y el desarrollo histórico de la humanidad. Aplicado a la investigación, afirma que todos los fenómenos se rigen por las leyes de la dialéctica, es decir que la realidad no es algo inmutable, sino que está sujeta a contradicciones y a una evolución y desarrollo perpetuo. Por lo tanto, propone que todos los fenómenos sean estudiados

en sus relaciones con otros y en su estado de continuo cambio, ya que nada existe como un objeto aislado.

En el pensamiento de Karl Marx (1818-1883) no hay una ciencia libre de valores ni desvinculada de las condiciones históricas y sociales. Se recurre a un método genético histórico ya que incluye el desarrollo histórico de la totalidad concreta misma, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento que según Marx es en los hechos una producción del pensamiento y de la concepción, y no un producto de un concepto que se genera a sí mismo (Marx, 1972). Además, es un método genético social ya que vincula el desarrollo de la sociedad con el de la totalidad concreta y con la posibilidad de aparición de las categorías y determinaciones que lo expresan (Borsotti, 2006).

Desde esta postura se critica a la perspectiva comprensivista porque no termina de rechazar al modelo de la racionalidad, compartiendo con éste, según algunos exponentes de la tradición crítica (véase Popkewitz, 1988) su preocupación por el método y la importancia de desarrollar teorías sobre los fenómenos sociales. Es así como la perspectiva crítica contempla la participación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento incorporando en la dimensión subjetiva aspectos contextuales, históricos e ideológicos con un intenso compromiso con el cambio. Los profesores, además de tener una comprensión sobre los hechos (no sólo los educativos), tienen la capacidad de producir transformaciones en favor de la liberación de los sujetos.

4. La investigación-acción

La investigación-acción se caracteriza por estar orientada a resolver problemas cotidianos e inmediatos de los profesores en ejercicio, como señala Elliot (1981) citado por Mc Kernan, consiste en el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella (McKernan, 1996). Desde la investigación-acción se concibe a cada aula como un laboratorio donde se ponen a prueba distintas hipótesis sobre el *currículum* y a cada profesor como un miembro de una comunidad de científicos críticos. El trabajo que desarrollan estas comunidades implica un proceso de reflexión sobre un recorte problemático identificado, sobre el cual se pretende tanto mejorar la comprensión que se tiene del mismo como mejorar dicha situación a través de las prácticas de intervención. Para ello, una vez identificado el problema, los profesores que participan de esta comunidad, diseñan un plan de acción direccionado por una hipótesis de trabajo que someterán luego a evaluación para comprobar los efectos de dichas acciones. Este proceso comprende también, una etapa de comunicación, donde el trabajo más importante lo ocupa la reflexión acerca del desarrollo de las acciones y sus resultados.

Entre los fundamentos de este tipo de investigación encontramos la centralidad que le da a los docentes, ubicándolos como los mejores situados para llevar adelante estudios sobre problemas acuciantes de su tarea cotidiana, y la importancia del contexto donde se desarrolla la investigación conformado por las propias prácticas educativas

(McKernan, 1996). Aún desde esta perspectiva metodológica, podemos identificar modelos teóricos que responden a los tipos planteados en el apartado anterior: técnico, práctico y crítico. Desde el modelo técnico la investigación está liderada por expertos externos; desde el modelo práctico, los problemas son relevados por los profesores en su desempeño cotidiano e incorpora al experto externo como el “neutral” y, desde el modelo crítico, los profesores se comprometen con la “transformación del presente para la producción de un futuro diferente”⁷. El experto externo cumple un papel diferente, si es que se incluye en la tarea, funciona como un *diagnosticador* de obstáculos para que las soluciones las encuentre la misma comunidad de profesores-investigadores.

El desarrollo profesional docente y la investigación en el sistema formador

El concepto de desarrollo profesional docente, como tendencia dominante de las últimas décadas, trata de superar la escisión entre la formación inicial y continua, expresándose como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente que comienza y atraviesa la misma formación, justamente la idea de desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad que supera el tradicional binomio formación inicial-perfeccionamiento (Imbernón, 1994; Marcelo, 2008).

Diversos autores coinciden en concebir al desarrollo profesional docente como la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase, y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo al análisis de datos y que esta capacidad contempla cualquier actividad o proceso que intente mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros. Se concibe como el crecimiento profesional, que un docente adquiere como resultado de su experiencia y de analizar su propia práctica de forma sistemática tanto individual como colectivamente, pero siempre contextualizada en su lugar de trabajo, es decir, la escuela. El desarrollo profesional hoy se encuentra vinculado a experiencias formativas que transcurren dentro de las instituciones junto a la comunidad educativa, al colectivo docente, y orientado a la propia escuela y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Esta visión supera la oferta clásica de formación continua, que aparecía siempre remedial a la hora de cubrir las debilidades de la formación inicial. Entre las ofertas de formación continua relevadas en América Latina (Terigi, 2007) surgen ciertos rasgos que permiten hacer una caracterización actual de dicha oferta, algunos de ellos son:

Trayectos de formación más prolongados en el tiempo. Este tipo de experiencia percibe a la formación continua como un proceso de más largo alcance en contraposición a las ofertas eventuales y con baja pertinencia al desempeño de los docentes. Se consideran, incluso, a los posgrados.

Centralidad en la escuela. Esta característica pone en el centro de la tarea a los aprendizajes tanto de los estudiantes como de los profesores. Ya no se trata de cursos con especialistas externos que iluminan las prácticas de enseñanza, sino de un conjunto de profesores que, preocupados por problemas concre-

tos de su quehacer, abordan un plan de trabajo que tiende a revertir dicha situación. La formación continua centrada en la escuela pone en relación interpersonal a los distintos actores de una institución y también a actores de distintas instituciones.

Incorporación de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación. Esta modalidad ofrece lenguajes alternativos para abordar distintos temas relevantes para el desarrollo profesional, incluye desde foros on-line hasta material audiovisual. Esta modalidad favorece el trabajo en red facilitando comunidades de aprendizaje y da la posibilidad de incorporar a más docentes.

Para el caso de Argentina podemos mencionar el artículo 10° de la Resolución CFE N° 30/07 donde se promueve: “contribuir con asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones que lo requieran para fortalecer los procesos de:

a) Planificación del Sistema de Formación Docente y la ampliación de las funciones de los institutos superiores a través del aporte de estudios específicos sobre la oferta actual y la proyección de las nuevas demandas de los niveles del Sistema Educativo.

b) Revisión y adecuación de la normativa de la Educación Superior y del desarrollo de la carrera docente.

c) Convocatoria y sustanciación de concursos.

d) Planes de Desarrollo Profesional Docente y Formación Docente Continua”.

Como ya se dijo, la Resolución CFE N° 30/07 incluye en su Anexo II los *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional* que establecen los criterios para la planificación de la formación docente continua y el desarrollo profesional docente (DPD) así como modalidades para la implementación de estrategias y líneas de acción para el desarrollo profesional docente. Este documento plantea como principio fundamental del DPD al “trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes, lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y los principios construidos a través de la experiencia”. Desde esta perspectiva de desarrollo profesional se despliegan modalidades y líneas de acción que demandan romper con algunas prácticas instaladas en las ofertas de formación continua. Entre las ofertas encontramos:

* pasantías en universidades nacionales y extranjeras

* posgrados en universidades nacionales

* postítulos en diversas modalidades para docentes de otros niveles del sistema

* ciclos de formación orientados a actores específicos o temas relevantes

* acompañamiento a docentes principiantes

* desarrollo profesional centrado en la escuela: proyectos articulados con otros niveles del sistema educativo.

Esta perspectiva de desarrollo profesional incluye tareas propias de la investigación, la indagación de problemas acuciantes que es necesario abordar con planes de intervención y requiere de trabajo colaborativo por parte de profesores y otros actores

institucionales. Es así como la tarea de investigar adquiere modos particulares cuando está orientada a problemas concretos de las prácticas educativas, recupera los desarrollos de la investigación de tipo académica y los combina con los saberes docentes para definir líneas de acción que se propongan transformar las prácticas o alguna situación específica detectada como dificultad.

Si las instituciones de formación docente pueden pensarse como un ámbito de aprendizaje no sólo para estudiantes, sino también para profesores, la investigación se constituye en una herramienta valiosa para emprender cooperativamente trabajos de desarrollo curricular que aporten al conocimiento de la disciplina, conocimiento sobre la enseñanza de estos contenidos y conocimiento pedagógico contextualizado. Ahora bien, si las instituciones formadoras no resultan beneficiarias de políticas proactivas por parte del Estado Nacional que garantice su efectiva reconversión en ámbitos específicos para el desarrollo de las actividades de investigación científica, todas las declaraciones relativas al desarrollo profesional docente, se verán vaciadas de contenido efectivo. A este requisito de transformación institucional cabría agregarle el no menos importante relativo a la redefinición de las condiciones laborales de los docentes que garantice modificaciones sustantivas de las formas de reclutamiento de los profesores de las instituciones superiores de profesorado así como formas diferentes para regular los mecanismos de ingreso y promoción en la carrera docente de estas instituciones. Las designaciones por cargo constituirían el formato más adecuado para garantizar posibilidades efectivas para el desarrollo de actividades de investigación. En suma, en el marco de un discurso que insta a la profesionalización de los docentes, se podría producir cierta debilidad de la función docente, agregándosele tareas sin una asignación salarial adecuada. A la vez cabría preguntarse, en referencia a la propia profesionalización de la tarea de investigación, sobre la inclusión de estas acciones de los institutos superiores de formación a algún tipo de sistema nacional de producción científica que promueva la socialización de estos conocimientos.

Notas

¹ Véase entre otros: OEI 1999, *Declaración de la Habana*; Schwrtzman, S. (2001), *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*, documento presentado a la UNESCO, Santiago de Chile.

² El INFD se creó por medio de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006 que (en su artículo 76 dispuso que sería responsable de la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua así como de coordinación de las acciones de desarrollo profesional docente. También tiene responsabilidad sobre las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley de Educación Superior.

³ Véase al respecto: Acuerdos Federales tales como los dispuestos a partir del documento A14 así como resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 63/97 y N° 116/99 y la Recomendación N° 17/92.

⁴ Véase entre otros, las siguientes obras: Davini, M. C. y Birgin, A.: “Políticas de Formación Docente en el escenario de los ’90. Continuidades y rupturas” en AAVV: *Políticas y sistemas de formación*, Buenos Aires Novedades Educativas / Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 1998; De Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires, La Crujía, 1996; Diker, G. y Terigi, F.: *Panorámica de la formación docente en la Argentina*, Buenos Aires, PRODEBAS/OEA – MCyE, 1994; Paviglianiti, N.: *Notas sobre la construcción histórica de la situación actual de la formación docente en la Argentina*, Buenos Aires, mimeo, 1994; Ruiz, G. : “Las políticas de formación docente en la Argentina. Una perspectiva histórica para analizar la situación vigente” en Cardinaux, N. et. al: *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 2005.

⁵ El término explicación está más ligado a las ciencias naturales, refiere a un tipo de explicación mediante leyes, llamada también explicación nomológica deductiva. Recibe el nombre de nomológico porque explica los sucesos de la naturaleza mediante regularidades que necesariamente, y no en forma casual o contingente, tiene que acaecer. Este modelo tiene una estructura donde aparecen leyes generales, condiciones iniciales -en el explanans- y un enunciado singular que descubre el hecho -explanandum-, por lo tanto, este tipo de explicación hace subsumir el fenómeno que se trata de explicar en un patrón de uniformidades (leyes) y muestra que era de esperar que se produjera tal hecho, dadas esas leyes y esas condiciones concretas.

⁶ Para Abel, la comprensión (verstehen) es definida como una forma singular de operación al intentar explicar la conducta humana (intentando empáticamente colocarnos en el lugar del otro para entender su comportamiento). El rasgo característico de la comprensión es el enunciado de un proceso intermediario situado dentro del organismo humano por medio del cual reconocemos como significativa una conexión observada o supuesta. Una limitación es la dependencia del conocimiento derivado de la experiencia personal. No es un método de verificación, puede servir como ayuda en las operaciones preliminares de un tema y puede ser particularmente útil en la formulación de hipótesis, aún cuando no puede usarse para ponerlas a prueba.

⁷ Véase al respecto: Carr, W. y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción y la formación del profesorado*, Madrid, Morata, 1988; Popkewitz, op.cit.

Bibliografía

- BORSOTTI, C., *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- DE LUQUE, S., “La problemática metodológica-valorativa en las ciencias sociales” en DÍAZ, E., *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Biblos, 1997.
- DÍAZ, E., *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Biblos, 1997.
- IMBERNON, F., *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, Barcelona, Grao, 2007.
- IMBERNÓN, F., *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Madrid, Grao, 1994.
- KORN, F. “Ciencias ‘Duras’ y Ciencias ‘Blandas’: ¿Un Problema de Método?” en *Revista Sociedad N° 6*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 1995.
- LATORRE, A., *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid, Grao, 2003.
- MARCELO, C., “Desarrollo profesional y personal del docente” en DE LA HERRÁN

- GASCÓN, A., *Didáctica General*, Madrid, Mc Graw Hill, 2008.
- MCKERNAN, J., *Investigación-acción y currículo*, Madrid, Morata, 1996.
- MARX, C. *Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- POPKEWITZ, T., *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*, Madrid, Mondadori, 1988.
- RUIZ, G., “El Plan Nacional de Formación Docente. Una lectura crítica” en *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Serie Monotemática sobre Educación Superior. Problemáticas y desafíos*, San Luis, Laboratorio de Alternativas Educativas de la Universidad Nacional de San Luis, 2008.
- STENHOUSE, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987.
- TARDIF, M., *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, 2004.
- TERIGI, F. (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento del GTD - PREAL documento electrónico: <http://www.preal.org/Biblioteca.asp> acceso septiembre de 2008.