

Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado

Marilyn Cochran-Smith

Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts (EEUU)

Kenneth Zeichner

University of Wisconsin, Madison, Wisconsin (EEUU)

Kim Fries

University of New Hampshire, Durham, New Hampshire (EEUU)

Resumen

En 1999 la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) creó un Panel de Investigación en Formación del Profesorado para el que se nombraron a 17 personas y se asignaron las siguientes tareas: llevar a cabo una revisión crítica y equilibrada de la evidencia empírica sobre las políticas y prácticas relativas a la formación inicial del profesorado en Estados Unidos dirigida al conjunto de la comunidad educativa, y hacer recomendaciones sobre las líneas de investigación más útiles para lo que la comunidad educativa necesita saber de cara a la preparación de buenos profesores para los estudiantes del país. El resultado del trabajo del Panel fue la publicación en 2005 de un Informe titulado «Analizar la formación del profesorado: Informe del Panel de la AERA sobre Formación del Profesorado». Este volumen contiene un resumen ejecutivo, tres capítulos centrales y nueve síntesis o resúmenes de investigación. Además, el Informe propone una agenda futura de investigación sobre formación del profesorado, aborda cuestiones sobre diseños de investigación y otros asuntos metodológicos y se pronuncia sobre la infraestructura necesaria para la investigación sobre formación del profesorado. Este artículo ofrece una panorámica general del referido Informe.

Palabras clave: formación del profesorado, Estados Unidos, investigación sobre educación.

Abstract: *Studying teacher education in the US: an overview of the report of the American Educational Research Association (AERA) panel on research and teacher education*

In 1999, the American Educational Research Association (AERA) constituted a Panel on Research and Teacher Education. 17 members were appointed to the panel and were given the following charge: to create for the larger educational community a critical but even-handed analysis of the empirical evidence related to practices and policies in pre-service teacher education in the United States, and to recommend research directions that are most promising for what the educational community needs to know in order to prepare strong teachers for this nation's children. The panel's work resulted in the 2005 publication entitled *Studying Teacher Education: A Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. This volume includes an executive summary, three overarching chapters, and nine research syntheses. Additionally, this volume recommends a research agenda and topics for teacher education, addresses research designs and methodological issues, and discusses a needed infrastructure for research on teacher education. This article provides an overview of the larger published volume and this panel's work.

Key words: teachers training, United States, education research.

Desde mediados de la década de los noventa hasta finales de la misma hubo una preocupación creciente en la comunidad educativa de los Estados Unidos por la imprecisión de muchas investigaciones que se suponía debían respaldar determinadas políticas y prácticas relacionadas con el ámbito de la formación del profesorado. En algunos casos se ha hecho referencia a la misma investigación con el fin de defender posturas totalmente opuestas. Por un lado, la aparición de estudios minuciosos dio a conocer el hecho de que existen numerosos estudios que han proporcionado claros ejemplos sobre este hecho concreto. Por otro lado, a menudo podía apreciarse incluso cómo supuestos completamente diferentes hacían mención a lo que se entiende por buena investigación, qué preguntas sobre la investigación debían realizarse y qué papel se podía esperar que desempeñara la investigación en cuanto a las políticas y prácticas educativas.

En medio de todos estos debates sobre la investigación, diversos críticos procedentes de escuelas y universidades de formación del profesorado, incluida una antigua Secretaria de Educación de los Estados Unidos, han abogado por la desregulación de la educación del profesorado en dicho país, de tal forma que sea posible acceder a la carrera docente con un mínimo de preparación profesional –e incluso sin preparación alguna– en caso de que los candidatos posean una titulación relacionada con

las asignaturas del currículo que van a impartir o bien que éstos puedan acceder a un tipo de examen que verse sobre dichas asignaturas (Hess, 2001; Paige, 2002).

Algunos comités y miembros de la Asociación Americana para la Investigación Educativa (American Educational Research Association –AERA– cuestionaron la fuerza de la base de la investigación así como la necesidad de ofrecer este tipo de educación en las escuelas y universidades. Más allá de estos comentarios, el Consejo de Gobierno de la AERA estableció un Comité para la Investigación y la Formación del Profesorado en 1999. La misión de este Comité era doble: por un lado, debía elaborar, para toda la comunidad educativa, un tipo de análisis crítico, pero a su vez imparcial, acerca de los datos empíricos relacionados con las prácticas y políticas de la formación de los futuros docentes en los Estados Unidos; por otro lado, debía proporcionar una serie de directrices dentro del ámbito de la investigación que fuesen las más adecuadas para satisfacer las necesidades de la comunidad educativa con objeto de formar a profesores competentes que desempeñaran su labor dentro de los centros educativos de esta nación. Se seleccionaron 17 miembros dentro del comité procedentes todos ellos de diferentes áreas de especialización, partiendo desde la formación del profesorado a las políticas educativas relacionadas con este ámbito, la evaluación, el currículo, la artes liberales, la educación multicultural, la metodología y el diseño de la investigación y las reformas escolares (véase la Tabla D).

TABLA I. Miembros del Comité AERA sobre Investigación y Formación del Profesorado

Miembros del Comité	Institución
Clift, Renee	University of Illinois Urbana, IL
Cochran-Smith, Marilyn (Co-Chair of the Panel)	Boston College, Chestnut Hill, MA
Dilworth, Mary	American Association of Colleges of Teacher Education, Washington, DC
Fallon, Dan	Carnegie Corporation of New York, New York, NY
Floden, Robert	Michigan State University, East Lansing, MI
Fries, Kim (Project Manager)	University of New Hampshire, Durham, NH
Fuhrman, Susan	University of Pennsylvania, Philadelphia, PA
Gitomer, Drew	Educational Testing Service, Princeton, NJ
Grossman, Pamela	Stanford University, Stanford, CA
Hollins, Etta	University of Southern California, Los Angeles, CA
Jordan Irvine, Jacqueline	Emory University, Atlanta, GA
Lieberman, Ann	Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Palo Alto, CA
Pugach, Marleen	University of Wisconsin, Milwaukee, WI
Villegas, Ana María	Montclair State University, Montclair, NJ
Wilson, Suzanne	Michigan State University, East Lansing, MI
Zeichner, Kenneth (Co-Chair of the Panel)	University of Wisconsin, Madison, WI
Zumwalt, Karen	Teachers College, Columbia University, New York, NY

Este artículo proporciona una visión general del trabajo del Comité de la AERA sobre Investigación y Formación del Profesorado que dio lugar a la publicación que lleva por título «Estudio de la formación del profesorado: informe del Comité de la AERA sobre Investigación y Formación del Profesorado» (Cochran-Smith y Zeichner, 2005). En la obra se incluye un resumen general, tres capítulos principales y nueve síntesis de la investigación, lo que supone un esfuerzo sistemático por aplicar un sistema común de objetivos académicos a una serie de cuestiones fundamentales dentro del ámbito de la formación del profesorado. El objetivo del Comité fue, sobre todo, el de proporcionar una descripción ecuaníme, exhaustiva y, fundamentalmente, objetiva sobre la situación de la investigación. Este hecho trajo consigo, en muchos de los temas que se consideraron, una urgencia y una necesidad crecientes por identificar y reconocer las numerosas inconsistencias y contradicciones existentes en el ámbito de la investigación. Los análisis llevados a cabo por el Comité fueron diseñados no sólo para observar el estado en el que se encontraba este tema en concreto, sino también para explicar por qué se encontraba en dicho estado y evaluar tanto los puntos fuertes como los débiles de los diferentes enfoques y cuestiones a la vez que se detectaban una serie de líneas de investigación más esperanzadoras.

Con el fin de organizar su trabajo, el Comité fijó sus funciones en torno a nueve puntos clave y una serie de preguntas que sirvieran de guía al mismo (véase la Tabla II). El grupo trabajó a partir de cuatro supuestos sobre:

- componentes que intervienen en la preparación del profesorado;
- características de la investigación empírica;
- resultados deseables en la preparación del profesorado y
- relaciones entre la investigación y la práctica, así como las políticas existentes en relación con esta cuestión.

Hipótesis de trabajo

Componentes que intervienen en la preparación del profesorado

A la hora de elaborar los puntos clave y las preguntas que sirvieran de guía, el Comité se centró en los «componentes» que influyen en la preparación del profesorado más que en

TABLA II. Aspectos más importantes de las nueve síntesis

Tema	Autor(es)	Preguntas guía	Conclusiones principales
Características del profesorado: investigación de los perfiles demográficos.	Karen Zumwalt & Elizabeth Craig, Teachers College, Columbia University	¿Quién se adentra en la profesión docente?, ¿qué formación reciben los futuros profesores?, ¿qué vías de acceso eligen?, ¿qué trayectoria profesional siguen?	Los docentes en Estados Unidos son predominantemente mujeres, blancas y monolingües. Hoy en día es más probable que los padres de los profesores hayan cursado Enseñanza Secundaria y Superior que en años anteriores. La edad media apenas rozó los 40 años. Muchos profesores han cursado programas de grado en instituciones públicas. Profesores con una preparación alternativa, especialmente profesores de color, es más probable que impartan clases inicialmente en centros urbanos atendiendo a estudiantes pertenecientes a minorías y de rentas bajas. Por otra parte, es más probable que los profesores que enseñan en los suburbios, en institutos y en el noreste de los Estados Unidos estén en posesión de un máster. La renovación del profesorado es el factor más importante en cuanto a la demanda de nuevos profesores. La media anual de renovación es del 30%.
Características del profesorado: investigación sobre indicadores de calidad	Karen Zumwalt & Elizabeth Craig, Teachers College, Columbia University	¿Qué relación hay entre la calidad del profesorado y los perfiles demográficos, incluida la formación, las vías de acceso a la profesión docente y las posibles trayectorias profesionales?	Una vez concluidos los estudios, aquellos estudiantes que han completado programas de formación del profesorado tienen una puntuación media más alta en SAT/ACT que la mayoría de estudiantes que comienzan la universidad. Aquellos que registran el cuartil más elevado del SAT/ACT son los menos propicios a dedicarse a la enseñanza, y de hacerlo, son los que menos tiempo permanecen en este campo profesional. La relación entre la puntuación del profesorado y el desgaste no es concluyente. Los centros que registran un gran número de estudiantes pertenecientes a minorías, así como altas tasas de estudiantes con escasos recursos económicos tienen más profesores sin titulaciones. Asimismo, tienen más docentes que no enseñan dentro de su campo de especialización en comparación con los centros con menor porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías y con menor porcentaje también de alumnos con escasos recursos económicos.
Investigaciones sobre los efectos de los trabajos de los alumnos en arte y ciencias y en las bases o fundamentos de la educación.	Robert Floden y Marco Meniketti, Michigan State University	¿Cuáles son los resultados relativos a la preparación del profesorado en relación con la asignatura que van a impartir; las artes y las ciencias en general, y la formación referida a las bases de la educación en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores; la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos	Existen muy pocas investigaciones acerca del impacto de estudios específicos de contenido en el aprendizaje, excepto en el área de matemáticas. Los estudios que analizan el conocimiento que tienen los futuros docentes sobre la materia que van a impartir indican que la mayoría de ellos sólo posee una comprensión «mecánica» de los temas que van a enseñar. Conocen las reglas a seguir, pero no pueden explicar la lógica que se esconde detrás de ellas. Nuestra búsqueda bibliográfica no identificó ninguna publicación que cumpliera los criterios para su inclusión y analizase el impacto en el conocimiento de los futuros profesores de los cursos sobre las asignaturas de arte y ciencias ajenas al campo de enseñanza del candidato. Los estudios sobre el impacto de los cursos relacionados con las bases o fundamentos de la educación en el conocimiento de los docentes son más bien escasos.

Continúa en página siguiente

Continúa en pág siguiente

TABLA II. Aspectos más importantes de las nueve síntesis

Tema	Autor(es)	Preguntas guía	Conclusiones principales
Investigaciones sobre métodos de enseñanza, cursos y experiencias de campo	Renee Clift y Patricia Brady, University of Illinois at Urbana-Champaign	¿Cuáles son los resultados de la formación del profesorado en cuanto a métodos de enseñanza, a la enseñanza de estudiantes, así como otras experiencias de campo/clase para el aprendizaje/conocimiento de los profesores, su práctica profesional y/o el aprendizaje de los alumnos?	La metodología, los cursos y las experiencias de campo pueden tener un impacto en las opiniones acerca de la práctica docente de futuros profesores, aunque el hecho de querer implantar una práctica basada únicamente en opiniones y creencias no es ni lineal ni simple.
Investigaciones sobre enfoques pedagógicos en la formación de profesorado	Pamela Grossman, Stanford University	¿Cuáles son los resultados obtenidos a raíz de los métodos pedagógicos utilizados en la formación del profesorado (se refiere en concreto a las numerosas estrategias y experiencias educativas que se utilizan comúnmente en los cursos de formación del profesorado, en los proyectos y en los programas) en cuanto al aprendizaje/conocimiento del profesorado, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?, ¿bajo qué condiciones y en qué contextos se obtienen estos resultados?	Los estudios existentes sobre la pedagogía en la formación del profesorado se centran, sobre todo, en cómo se enseña a los candidatos y en cómo los distintos enfoques tienen una clara influencia en lo que éstos aprenden. La investigación dio como resultado cinco enfoques: experiencias de laboratorio, métodos de caso, videos y materiales interactivos y multimedia, portafolios, e investigación profesional.
Investigaciones sobre la formación del profesorado para atender a la diversidad del alumnado	Etta Hollins, University of Southern California & Maria Torres Guzman, Teachers College, Columbia University	¿Cuál es la base de la investigación para dotar a los profesores de la preparación necesaria para trabajar de forma efectiva con este tipo de alumnos?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y contextos bajo los cuales determinados esfuerzos destinados a formar a los profesores para trabajar con este tipo de alumnado contribuyen a obtener ciertos resultados positivos en los programas de formación del profesorado?	Muchos estudios sobre formación de futuros profesores que trabajan con poblaciones sub-atendidas revelan que los conocimientos y opiniones juegan un papel mediador importante en lo que los candidatos aprenden mientras cursan programas de formación y también en cómo y qué es lo que enseñan una vez que ejercen como docentes. Los estudios relacionados con la reducción de prejuicios existentes hoy en día revelan que las experiencias previas, la temprana escolarización y las formas de pensar tienen una clara influencia sobre las actitudes y las opiniones de los candidatos. Los estudios centrados en el aprendizaje de los candidatos sobre pedagogía de la equidad no revelan hasta qué punto los candidatos son realmente capaces de implantar una pedagogía de la equidad para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de color. La mayoría de estudios sobre experiencias de campo que intentaban preparar a los candidatos para desempeñar su trabajo con poblaciones sub-atendidas mostraban una serie de impactos positivos a corto plazo, como por ejemplo: mayor conciencia, sensibilidad y aceptación de otros con distintos orígenes culturales. Los estudios sobre la experiencia docente de candidatos de color revelan que en la actualidad consideran a la enseñanza una profesión poco atractiva.
Investigaciones sobre la formación de profesores generalistas para trabajar con alumnos que presentan discapacidades.	Marleen Pugh, University of Wisconsin at Milwaukee	¿Cuál es la base de la investigación que permite preparar a los docentes para enseñar a este tipo de alumnos de una manera efectiva?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y los contextos que proporcionan el mejor tipo de formación a los profesores para tratar con estos alumnos?	Los estudios indican que los estudiantes de formación inicial muestran interés en adquirir el conocimiento y las habilidades para tratar de manera satisfactoria con alumnos que tienen discapacidades. Se han realizado pocos estudios sobre los efectos de los programas.

Continúa en pág siguiente

Continúa en pág siguiente

TABLA II. Aspectos más importantes de las nueve síntesis

Tema	Autor(es)	Preguntas guía	Conclusiones principales
Investigaciones sobre los requisitos para acceder a la profesión docente	Suzanne Wilson y Peter Youngs, Michigan State University	¿Cuál es la base de la investigación para conocer la variedad de los procesos evaluadores vigentes hoy en día en la formación del profesorado, los exámenes que deben superar y los programas de homologación?, ¿qué se sabe acerca de los resultados de estos procesos en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?	Los estudios sobre titulaciones son limitados. Todos los Estados exigen que los candidatos estén en posesión de un Bachelor of Arts (BA) en educación o en un área de contenido. Muchos Estados también establecen que los candidatos tengan cierta experiencia en la enseñanza supervisada. Los datos existentes reflejan que se tiende a favorecer la titulación sobre la ausencia o escasez de la misma, según se mide por los rendimientos de los alumnos. 42 Estados tienen establecida alguna forma de evaluar a los docentes. Al contrario que otras profesiones, en las que se realiza una única prueba en casi todos los Estados, en ésta suelen emplearse unas 600 en todo el país. Hay muy poca base empírica que garantice la validez de las predicciones en este campo. La investigación sobre acreditación es ante todo informativa.
Programas de formación del profesorado	Kenneth Zeichner y Hilary Conklin, University of Wisconsin at Madison	¿De qué datos se dispone en cuanto al impacto de los distintos tipos de formación inicial en el reclutamiento del profesorado, la retención, la calidad y el aprendizaje de los estudiantes?	Los estudios que comparan la efectividad de varios tipos de programas tradicionales y alternativos de formación del profesorado y los programas de 4 años vs los de 5 en relación con los resultados obtenidos arrojan, generalmente, conclusiones contradictorias sobre la eficacia de los diferentes tipos de formación del profesorado y no nos permiten identificar las características específicas de los programas que tienen que ver con la obtención de resultados concretos. Independientemente del tipo de programa de formación completado, la especialización del docente en el contenido sí que parece que importa en relación con la retención del profesorado. Hay datos que confirman que durante el primer año de docencia, los profesores con poca o nula formación inicial demuestran tener más carencias en sus competencias profesionales que los profesores que sí han completado programas tradicionales o alternativos con especial énfasis en la formación docente.

los propios programas. Los componentes se definen como las características, estructuras y elementos que suelen formar parte de la preparación de los profesores, como por ejemplo la formación artística y científica, asignaturas principales y secundarias, prácticas laborales supervisadas, apoyo en el aula por parte de otros profesores, formación en métodos de enseñanza y requisitos para alcanzar determinadas titulaciones. Conviene advertir que las diferentes versiones y posibles combinaciones de estos componentes pueden estar presentes o no en los programas universitarios tradicionales destinados a los futuros docentes, en programas sobre nuevas categorías de acceso a la profesión docente en el nivel de posgrado y en programas organizados por instituciones con ánimo de lucro.

Al centrarse en los componentes, el Comité trabajó a partir del supuesto de que tanto «la preparación del profesor» como «la educación del profesor» no constituyen dos cuestiones monolíticas o unitarias, sino todo lo contrario. El Comité supuso que incluso en el caso de las políticas que están claramente especificadas, la educación del pro-

fesor tiende a estar ubicada dentro de un ámbito marcadamente local, entendido éste como arraigado en los múltiples contextos cambiantes de las instituciones de ámbito local y sujeto a la interpretación y a las interacciones sociales entre los individuos y los grupos. De esta forma, el Comité estimó las complejidades y variaciones existentes entre las diferentes estructuras que intervienen en la educación de los profesores, las disposiciones de tipo organizativo, los tipos de programas, las categorías institucionales y las trayectorias preparatorias para acceder a la profesión docente.

Investigación empírica

El Comité de la AERA abordó también la cuestión de la preparación del profesorado desde una perspectiva empírica. Desde un principio, el Comité reconoció que, si bien muchas de las preguntas de carácter empírico son importantes, hay también hay otras muchas que no pueden ser respondidas únicamente por la investigación empírica. El Comité también partió de la premisa de que algunas de las preguntas más rebatidas a lo largo de la historia de la educación ponen de manifiesto la existencia de postulados completamente contrarios en cuanto a los objetivos y procesos de la escolarización en una sociedad democrática. Por otro lado, el Comité propuso una hipótesis de trabajo basada en que no se pueden responder preguntas de este tipo por el simple hecho de recoger muestras de buenas prácticas en la investigación. Para estar seguros, las preguntas pueden desarrollarse, ser reformuladas o entendidas de una manera más profunda basándose en los datos; no obstante, éstos deben ser siempre interpretados y las interpretaciones suelen hacerse, a menudo, en contextos tremendamente politizados. Los valores y creencias del que interpreta dicha evidencia tienen una clara influencia sobre el propósito o fin para el que se utiliza la misma.

Tanto la educación como la formación del profesorado constituyen instituciones sociales que plantean cuestiones de tipo ideológico, filosófico, social, ético y moral. Si bien es cierto que las preguntas relacionadas con valores e ideologías hacen hincapié en la mayoría de las contradicciones más polémicas que existen sobre la formación del profesorado, dichas contradicciones son tratadas en muchos de los casos de manera errónea, como si fuesen neutras en cuanto a valores y carentes de cualquier tipo de ideología.

El Comité tuvo claro desde un principio que las políticas enmarcadas dentro del ámbito de la formación de los docentes no pueden ser establecidas únicamente en virtud de los datos empíricos, descuidando de este modo la existencia de valores en dicho proceso.

De esta forma, es importante distinguir que el trabajo del Comité se sitúa tanto dentro como fuera de la política contemporánea y de la escena política. Por una parte, la labor del Comité responde al contexto político del momento, mientras que la decisión de evaluar los datos empíricos en relación con algunas de las cuestiones sobre formación del profesorado está claramente influenciada por aquellos temas que resultan de mayor interés tanto para los responsables de elaborar las políticas educativas como para los profesionales de este ámbito. Por otra parte, la rotundidad reflejada en las hipótesis de trabajo del Comité constituye una crítica que emana del centro de atención actual de las políticas educativas, así como el escepticismo sobre la posibilidad de producir una serie de datos que ahora parecen desear los responsables de elaborar las políticas educativas, es decir un tipo de investigación que determine de una vez por todas lo que se ha dado en llamar el «caballo de carreras» de la formación del profesorado y que establezca un ganador definitivo (Cochran-Smith, 2005, 2006).

Nuestras revisiones de los estudios existentes en relación con este tema aclaran el hecho de por qué el enfoque del caballo de carreras aplicado a la formación del profesorado nos lleva inevitablemente a obtener resultados mezclados o inconclusos y, al mismo tiempo, deja fuera otra serie de cuestiones importantes. Tal y como sugiere este estudio, la formación de los profesores en los Estados Unidos es tremendamente compleja. Se lleva a cabo en el ámbito local y en instituciones en las que los componentes y estructuras de los programas interactúan unos con otros al igual que con las numerosas experiencias y habilidades futuras de los docentes. La formación del profesorado también se encuentra influenciada por las condiciones políticas dentro del ámbito local y central. Dichas políticas determinan una serie de necesidades en cuanto a responsabilidades, limitaciones y posibilidades. Asimismo, los resultados relacionados con la formación del profesorado siempre dependen, en parte, de las interacciones entre los candidatos y del sentido y la importancia que otorgan a sus propias experiencias. La formación del profesorado también se ve afectada por las condiciones políticas estatales y locales, que establecen sus propios mecanismos para legitimar la demanda, así como por las restricciones y posibilidades existentes.

Resultados

Al comenzar a trabajar, el Comité reconoció la dificultad de crear un tipo de investigación que pudiera reflejar el impacto de la formación del profesorado en los futuros rendimientos académicos de los alumnos en aulas y guarderías a través del grado (K-

12). Este tipo de investigación depende de una sucesión de datos causales en los que se registran diversos elementos críticos:

- datos empíricos que demuestran el nexo entre los programas de formación del profesorado y el aprendizaje adquirido por los futuros docentes (el aumento del conocimiento didáctico de los futuros docentes, habilidades y disposiciones);
- datos empíricos que demuestran el nexo entre el aprendizaje adquirido por los futuros docentes y su práctica en el aula y
- datos empíricos que demuestran el nexo entre las prácticas de los graduados de los programas de formación del profesorado y lo que aprenden sus alumnos.

Se trata, en todos los casos, de tres tipos de nexos complejos y difíciles de valorar. Cuando se combinan, las dificultades tienden incluso a multiplicarse. Por poner un ejemplo, a menudo se registran retrasos importantes entre el periodo que comprende la formación del profesorado y la aplicación de medidas futuras relacionadas con los rendimientos académicos alcanzados por los alumnos. En este caso hay una serie de variables intermedias -difíciles incluso de medir- que influyen en aquello que los profesores son capaces de hacer y en lo que los alumnos pueden aprender. Por otro lado, los lugares donde los futuros profesores completan sus prácticas docentes son significativamente diferentes en cuanto al contexto, clima de centro, disponibilidad de recursos, alumnos y comunidades. El hecho de desenmarañar las relaciones tan complicadas existentes entre estas variables y los contextos y condiciones en los que ocurren es excesivamente complejo. Por otra parte, este hecho implica, en primer lugar, que hay un consenso en relación con los resultados o parámetros medios válidos y apropiados que es discutible.

Las síntesis de este volumen sugieren, de forma global, que no se van a poder encontrar respuestas adecuadas a preguntas complejas e importantes sobre la preparación de los profesores a menos que los estudios sean llevados a cabo a través de marcos teóricos sofisticados acerca de la naturaleza de lo que se considera una buena práctica docente y el aprendizaje de los profesores. Para hallar este tipo de respuestas hace falta contar con investigaciones fundamentadas en trabajos empíricos serios -cualitativos, cuantitativos y estudios donde coincidan diferentes métodos-. Por otro lado, estos estudios deben ser diseñados de manera que puedan tener en cuenta la variabilidad de los contextos intelectuales, organizativos y sociales, así como las condiciones en las que se

encuentran las escuelas, universidades y comunidades. En este sentido, nuestros estudios difieren de ciertas revisiones de políticas contemporáneas referidas a la educación con el fin de llamar la atención sobre los programas e itinerarios de formación que ya cuentan con suficiente aceptación. El tipo de enfoque propuesto por el Comité es muy diferente. En nuestro caso defendemos que lo importante no es que la investigación trate de dictaminar «quién gana», sino que ésta debe contribuir a identificar y explicar cuáles son los componentes activos en cualquier tipo de programa de formación del profesorado cuyos graduados tengan un efecto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos y en otros resultados educativos significativos. Aquella investigación que sea capaz de identificar estos componentes activos, así como las condiciones y los contextos en los que es más probable que surjan, constituye el tipo de investigación que puede guiar la política y la práctica educativa en el siglo XXI.

Nuestros análisis también sugieren que algunos de los que se consideran defectos o errores considerables en la investigación sobre la formación del profesorado equivalen más bien a reflexiones sobre la inmadurez de este campo debido a su juventud (Zeichner, 1999). La investigación sobre la formación del profesorado surgió como un campo claramente identificable y separado de la investigación educativa en los Estados Unidos a partir de la segunda mitad de siglo (Lagemann, 2000; Lucas, 1999). Algunos de los puntos fuertes y de las limitaciones de la investigación reflejan este aspecto novedoso. Por ejemplo, en el contexto político actual se han hecho numerosos llamamientos a favor de incrementar la realización de pruebas de campo aleatorias en todas las áreas educativas así como fuertes críticas en relación con las áreas donde no ocurre esto. Hay que destacar, sin embargo, que las pruebas de campo aleatorias -ya sea en medicina o en otras ramas de la investigación- suelen ser apropiadas, llegado a alcanzar un punto de madurez en la investigación en el que ya se ha completado buena parte del trabajo empírico preliminar y teórico que permite diseñar diferentes tipos de intervenciones apropiadas con el fin de reflejar las combinaciones más favorables de aquellos componentes y condiciones que se sabe que tienen cierto impacto en los resultados. En la investigación sobre la formación del profesorado, donde se incluye en los resultados el aprendizaje de los profesores, la práctica docente y los resultados obtenidos por los alumnos, el trabajo preliminar, tanto teórico como empírico, no suele estar presente.

Por otra parte, en diversas áreas de la investigación sobre formación del profesorado se llevan a cabo, en primer lugar, una serie de pequeños estudios realizados en seminarios o cursos por profesores que a su vez desempeñan el papel de investigadores. Se han elaborado muy pocos estudios o análisis longitudinales fundamentados

en bases de datos nacionales. Una vez más hay que repetir el hecho de que esta escasez de estudios que abarquen un mayor número de aspectos y que tengan una mayor extensión se debe, al menos en parte, al hecho de que la formación del profesorado no ha sido un tema prioritario en las investigaciones en el caso de aquellas instituciones que proporcionan los recursos necesarios para llevarlas a cabo, ni tampoco ha sido el centro de atención de la investigación programática bien fundamentada.

Nuestros estudios revelan que hay líneas de investigación muy prometedoras en cada una de las áreas que abordamos. No obstante, la parte de la investigación sobre formación del profesorado que estudia la cuestión sobre cómo mejorar el rendimiento de los alumnos, alcanzar otros resultados o que se centra en las condiciones y contextos en los que es probable que se den estos resultados es relativamente pequeña y se encuentra incluso incompleta. Al plantear las nueve preguntas elaboradas por el Comité sobre la formación del profesorado, la intención de éste fue la de elaborar una serie de líneas de investigación adecuadas, pero también la de no perder la pista del espacio que debía explorarse a través de un nuevo tipo de investigación de carácter prioritario sobre la formación del profesorado.

Investigación, prácticas y políticas educativas

El Comité estimó que había una relación superflua entre la investigación y la práctica educativa real. Por otro lado, advirtió que la investigación está influida por las mismas políticas cambiantes y los contextos políticos que la práctica educativa (Kennedy, 1997). El simple hecho de que se haya investigado algo no nos dice mucho sobre lo que hace realmente la gente o sobre lo que debería hacer en cuanto a los programas de formación. De hecho, hemos observado numerosos casos en los que la misma investigación se interpreta con el fin de justificar prácticas y políticas educativas radicalmente distintas. Asimismo, el Comité observó que había numerosas influencias en la práctica de la formación del profesorado además de las conclusiones, incluidas las comisiones ideológicas, la autonomía docente, la libertad de cátedra, el deseo de evitar las interrupciones costosas de prácticas ya establecidas, los límites de los recursos económicos y de otros, y la legislación de carácter externo.

La relación entre la investigación y la política educativa en cuanto a formación del profesorado está muy descuidada. Esto se debe, en parte, a que la investigación proporciona información pero no llega a resolver preguntas realmente importantes. Por otro lado, los problemas de la investigación los suelen ocasionar los propios investi-

gadores en vez de surgir de manera espontánea y libre. Por todo ello, el Comité desarrolló su labor partiendo del supuesto de que la investigación empírica no puede generar un tipo de conocimiento monotemático o universal capaz de registrar todos los cambios que se producen en materia de política educativa (Florio-Ruane, 2002; Liston y Zeichner, 1991). Esto es así en cada campo de aplicación, incluida la medicina y las profesiones relacionadas con el mundo de la salud, donde las decisiones que se toman dependen no sólo de una síntesis de datos empíricos, sino también de situaciones de carácter local, de la ponderación de los costes en relación con los beneficios y de la disponibilidad de personal, equipamiento y tecnología.

Temas clave y preguntas guía

A partir de los cuatro supuestos que hemos tenido presentes desde el comienzo de este trabajo, el Comité fijó sus funciones en torno a nueve temas clave. Cada uno de estos temas va acompañado de una serie de preguntas cuyo fin es el de ayudar a alcanzar determinados objetivos. Algunas de estas preguntas reflejan aspectos que han perdurado desde que la formación del profesorado se convirtió por vez primera en un tema de interés a partir de mediados del siglo XIX; otras, por otra parte, reflejan cuestiones de gran interés en la actualidad. Asimismo, muchas de las preguntas se refieren a aquellas condiciones y contextos en los que se obtienen resultados deseables. Esta línea de formulación de preguntas tiene como fin enfatizar la hipótesis del Comité basada en que los componentes específicos, programas y teorías pedagógicas no pueden existir por sí solas, sino que deben hacerlo en virtud de una interrelación dinámica con otros componentes y con las condiciones ya existentes en los ámbitos locales, con las características de los futuros profesores y con las restricciones, así como con los recursos disponibles resultantes de la existencia de contextos sobre política educativa y responsabilidad más extensos. Aunque hemos encontrado pocos ejemplos de estudios que traten de desvelar las relaciones tan complicadas que existen entre las condiciones, los componentes y los resultados, nuestra intención fue la de destacar estas cuestiones como indicadores de nuevos campos que debían ser estudiados y analizados, así como orientar nuestra formulación con relación a la necesidad de abordar una serie de asuntos prioritarios en la investigación.

Para cada área temática –en caso de que se mencionen los resultados– este término se utiliza en su sentido más general, incluidos los resultados referidos al aprendizaje de los profesores (por ejemplo, conocimiento didáctico de la materia que imparten, opiniones y sentido de la eficacia), la práctica docente y los resultados referidos al rendimiento (por ejemplo, las destrezas del profesor, las estrategias didácticas que emplea y la evaluación de su trabajo) y los resultados concernientes al aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, las calificaciones obtenidas en los exámenes, estrategias de resolución de problemas, dominio de las asignaturas y la actitud que tienen en relación con el aprendizaje), así como resultados más duraderos tales como el reclutamiento de profesores y el desempeño de la función docente en centros que se muestran incapaces de retener a un profesorado de calidad.

El trasfondo detrás de cada una de estas cuestiones, incluido el debate pormenorizado sobre cómo han sido conceptualizadas e investigadas a lo largo del tiempo y por qué se consideran importantes en la actualidad, se analiza a lo largo de los diferentes capítulos del texto. Estos debates no se incluyen en este artículo debido a la limitación del espacio. Los lectores interesados tendrán que consultar la publicación completa para comprender cómo, por qué y de qué manera se han formulado todas estas cuestiones. A continuación se analizan las cuestiones o temas generales, las preguntas guía, así como la importancia de este conjunto de preguntas. Finalmente, en la Tabla 2 se muestran las conclusiones.

Tema 1: características del profesorado: investigación de los perfiles demográficos

En la actualidad existen numerosas afirmaciones y suposiciones relativas al número de profesores que necesita este país –y que necesitará en el futuro–, cómo y dónde reciben su formación para ejercer como docentes y qué trayectoria profesional desarrollan a lo largo de su carrera. En concreto, hay una serie de argumentos a favor y en contra sobre el hecho de hacer que los profesores reflejen diferentes características a corto y largo plazo. Al plantear esta serie de cuestiones, el Comité se propuso resolver todas estas cuestiones tan contradictorias, así como proporcionar un perfil preciso desde un punto de vista empírico –aunque también lo suficientemente complejo– sobre las características demográficas de todos aquellos que se inician en la carrera docente. Las preguntas guía que se utilizaron fueron las siguientes: ¿quién se adentra en la profesión docente?, ¿qué formación reciben los

futuros profesores?, ¿qué vías de acceso eligen? y, por último, ¿qué trayectoria profesional siguen?

Tema 2: Características del profesorado: investigación sobre indicadores de calidad

El segundo grupo de preguntas supone una continuación del primero y se complementa con dicho grupo. En este caso, el objetivo del Comité fue el de analizar las relaciones empíricas entre los perfiles demográficos, tal y como han sido descritos anteriormente, y los indicadores referidos a la calidad del profesorado. Al establecer todas estas preguntas no se pretendió analizar todos los estudios que ya existían sobre calidad, atributos y efectividad, sino que más bien el Comité se limitó a analizar el tipo de investigación relativa a la formación inicial del profesorado que contribuye a clarificar las relaciones existentes entre las características demográficas, los itinerarios de la formación y los indicadores de calidad. De esta forma, la pregunta guía empleada fue la siguiente: ¿qué relación hay entre la calidad del profesorado y los perfiles demográficos, incluida la formación, las vías de acceso a la profesión docente y las posibles trayectorias profesionales?

Tema 3: La formación del profesorado en artes y ciencias, así como en las bases o fundamentos de la educación

Durante muchos años, los programas de formación dirigidos a los profesores universitarios -y ahora también los programas de acceso alternativos- han estado organizados en torno a componentes clave de la formación, incluida la formación en la materia específica que se va a impartir, las artes y las ciencias en general, las bases de la educación, la pedagogía, los métodos de enseñanza y la práctica docente en el aula. El tercer y cuarto grupo de preguntas elaboradas por el Comité se complementan y fueron propuestas con el fin de investigar todos los datos relativos a estos componentes. El tercer grupo se centra en los datos que tienen que ver con los resultados alcanzados por los profesores en cuanto a la preparación de la asignatura que van a impartir, el nivel de conocimiento general así como el conocimiento que tienen sobre las bases o fundamentos de la educación. Entre las preguntas guía propuestas para alcanzar los objetivos establecidos en el tema 3 se incluyen: ¿cuáles son los resultados relativos a la preparación del profesorado

en relación con la asignatura que van a impartir, las artes y las ciencias en general, y la formación referida a las bases de la educación en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?

Tema 4: Formación del profesorado en cuanto a métodos de enseñanza y práctica docente supervisada

Como ya se ha indicado anteriormente, el Comité consideró al cuarto grupo de preguntas como un complemento del tercero. Este último grupo se centra en los resultados relativos a la formación de los futuros docentes en cuanto a métodos de enseñanza y prácticas de clase supervisadas. Entre estas preguntas guía se incluyen: ¿cuáles son los resultados de la formación del profesorado en cuanto a métodos de enseñanza, a la práctica docente supervisada y al aprendizaje de los alumnos?

Tema 5: Enfoques pedagógicos en la formación del profesorado

Hay una serie de enfoques pedagógicos bastante frecuentes hoy en día en este tipo de investigación que suelen ser conocidos con el nombre de *signature pedagogies* (modelos pedagógicos) de la formación del profesorado. El objetivo del Comité fue el de analizar las investigaciones existentes sobre los enfoques pedagógicos en la formación del profesorado, en especial en relación con los métodos de enseñanza, estrategias, enfoques educativos, tareas y las posibilidades de aprendizaje comunes a los programas y proyectos de formación del profesorado en diversas instituciones contenidas en cualquier tipo de programa. El Comité se interesó, sobre todo, en los datos existentes acerca de las contribuciones realizadas mediante ciertos enfoques pedagógicos para alcanzar una serie de resultados deseables en la formación del profesorado, así como en los contextos y condiciones en los que se produjeron. Las preguntas guía propuestas para establecer esta síntesis son las siguientes: ¿cuáles son los resultados obtenidos a raíz de los métodos pedagógicos utilizados en la formación del profesorado (se refiere en concreto a las numerosas estrategias y experiencias educativas que se utilizan comúnmente en los cursos de formación del profesorado, en los proyectos y en los programas) en cuanto al aprendizaje/conocimiento del profesorado, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?, ¿bajo qué condiciones y en qué contextos se obtienen estos resultados?

Tema 6: La formación de los profesores en cuanto a la diversidad del alumnado

Uno de los principales retos a los que se enfrenta la formación del profesorado hoy en día es a la de ser capaz de dotar a los futuros docentes del conocimiento, destrezas y modos para trabajar de manera satisfactoria con grupos de alumnos cada vez más diversos, especialmente con aquellos cuya identidad cultural, lengua, raza y origen étnico son diferentes de las del profesor y que se caracterizan por vivir en zonas urbanas pobres o en ambientes rurales. El Comité se interesó por conocer los datos que existían acerca de las contribuciones efectuadas por los resultados procedentes de la formación del profesorado para propiciar una serie de estrategias intencionadas cuyo fin era el de preparar a los docentes para trabajar con este tipo de alumnado y en este tipo de ambientes, así como el contexto y las condiciones bajo las que se obtuvieron estos resultados. Entre las preguntas guía propuestas se incluyen: ¿cuál es la base de la investigación para dotar a los profesores de la preparación necesaria para trabajar de forma efectiva con este tipo de alumnos?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y contextos bajo los cuales determinados esfuerzos destinados a formar a los profesores para trabajar con este tipo de alumnado contribuyen a obtener ciertos resultados positivos en los programas de formación del profesorado?

Tema 7: Formación del profesorado en cuanto a alumnos que presentan discapacidades

Hoy en día casi todos los profesores imparten clase a alumnos con una amplia variedad de habilidades y también de discapacidades. El Comité se interesó por conocer los datos existentes sobre las contribuciones efectuadas por los resultados obtenidos de la formación del profesorado en cuanto a los esfuerzos realizados con el fin de preparar a los docentes para trabajar con alumnos que muestran discapacidades, así como los contextos y condiciones bajo los que se da este tipo de resultados. El objetivo en este caso no fue la formación de profesores especialistas cuya especialidad es la de trabajar con alumnos que muestran discapacidades, sino la formación de los profesores generalistas, quienes tienen que enseñar a clases en las que se incluyen alumnos de este tipo. Las preguntas guía propuestas fueron las siguientes: ¿cuál es la base de la investigación que permite preparar a los docentes para enseñar a este tipo de alumnos de una manera efectiva?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones y los con-

textos que proporcionan el mejor tipo de formación a los profesores para tratar con estos alumnos?

Tema 8: Evaluación de los requisitos para acceder a la profesión docente

En Estados Unidos, la formación del profesorado está regulada por procesos y procedimientos tanto gubernamentales como no gubernamentales para evaluar al profesorado. Los más comunes son los que hacen referencia a los certificados otorgados por el Estado a los nuevos docentes, los exámenes estatales que deben superar los profesores para comenzar a enseñar y la homologación profesional de carácter voluntaria relativa a los programas e instituciones de formación del profesorado. El Comité se interesó por conocer qué tipos de datos existían sobre la efectividad de estos procesos de evaluación, así como por su impacto sobre la calidad del profesorado. De este modo, formuló las siguientes preguntas guía: ¿cuál es la base de la investigación para conocer la variedad de los procesos evaluadores vigentes hoy en día en la formación del profesorado, los exámenes que deben superar y los programas de homologación?, ¿qué se sabe acerca de los resultados de estos procesos en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?

Tema 9: Programas de formación del profesorado, estructuras organizativas y alternativas

La eficacia de los diferentes programas de formación del profesorado, de las estructuras organizativas y de las vías de acceso a la profesión docente constituye uno de los puntos más candentes en la formación del profesorado. La mayoría de los Estados ofrecen múltiples vías de acceso; en algunas de ellas los candidatos pueden acceder a la carrera docente casi sin haber recibido formación previa. En concreto, hoy en día hay una serie de debates sobre las vías de acceso «tradicionales» y «alternativas», programas impartidos en las universidades y fuera de éstas, y formación en el trabajo o mediante cursos de formación específicos. El Comité trató de encontrar una solución a estas cuestiones tan dispares formulando las siguientes preguntas: ¿cuál es la base de la investigación para reclutar y preparar a los futuros profesores a través de planes

estructurales o programáticos específicos y mediante certificaciones alternativas o vías de acceso basadas en el reclutamiento?, ¿qué se sabe acerca de las condiciones, contextos y resultados de las estructuras programáticas específicas y de las vías de acceso en el caso del aprendizaje/conocimiento de los profesores, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos?

Tal y como se especifica en cada uno de los capítulos de este volumen, no ha habido apenas estudios de investigación que analicen el impacto de los componentes que intervienen en la formación del profesorado, los itinerarios o los procedimientos pedagógicos utilizados para enseñar a los alumnos, cuestión ésta que se sitúa en el foco de atención principal de los debates más polémicos que existen en la actualidad en relación con los responsables de elaborar las políticas educativas, los profesionales de la educación y los investigadores. En este caso, el Comité no limitó su definición sobre los resultados únicamente al aprendizaje de los alumnos, sino que también consideró el aprendizaje del profesorado y su práctica docente. Asimismo, el Comité se mostró especialmente interesado en las contribuciones del aprendizaje y la práctica docente de los profesores al aprendizaje de los alumnos, así como en las interrelaciones tan complejas existentes entre estos tres tipos de factores. Por desgracia, hemos encontrado pocos estudios que traten de establecer un nexo entre estos tres factores o que analicen el efecto del currículo y de los métodos pedagógicos sobre el aprendizaje y la práctica docente. La agenda estratégica de investigación que recomendamos dejó patente la carencia de programas sobre la investigación de la formación del profesorado.

Propuesta de una agenda estratégica para la investigación de la formación del profesorado

La principal recomendación del Comité es que se puede establecer una agenda para el estudio empírico de la formación del profesorado capaz de abordar la complejidad de este tipo de formación así como sus conexiones con una serie de resultados que son significativos en una sociedad democrática como la norteamericana. Recomendamos prestar atención a todos los enfoques existentes en el campo de la investigación, reconociendo al mismo tiempo la necesidad de establecer un enfoque multidisciplinario y multimetodológico.

No obstante, debemos advertir que aunque la investigación empírica puede aportar datos sobre decisiones importantes relativas a la investigación y a las políticas educativas, es preciso matizar que no nos puede aportar información alguna sobre lo que debemos hacer. El simple hecho de que algo haya sido investigado no nos dice mucho sobre lo que la gente hace realmente o debería hacer en cuanto a la preparación de programas. De hecho, podemos observar varios ejemplos en los que se recurre a la misma investigación para justificar determinadas prácticas o decisiones políticas radicalmente distintas. Como se ha podido observar a lo largo de este informe, tanto la educación como la formación del profesorado arrojan varios tipos de preguntas, incluidas aquellas que se fundamentan en aspectos morales, éticos, sociales, filosóficos y en cuestiones ideológicas. Aunque este tipo de preguntas se pueden entender mejor en virtud de los datos empíricos existentes, no pueden establecerse únicamente a partir de dichos datos. Los datos deben ser siempre interpretados. Por otra parte, es preciso destacar la gran cantidad de influencias existentes en la práctica de la formación del profesorado además de las conclusiones de la investigación. Sin embargo, los estudios que están correctamente diseñados, tales como los experimentos que se sirven de las variaciones que se producen de forma natural en los programas y planes de formación del profesorado, pueden proporcionar datos que sirvan para orientar las decisiones que se toman con relación a las políticas y prácticas educativas.

Esto es así en cada campo de aplicación, incluida la medicina y las profesiones relacionadas con el mundo de la salud, donde las decisiones tomadas dependen no sólo de una síntesis de datos empíricos, sino también de situaciones de carácter local, de la ponderación de los costes en relación con los beneficios y de la disponibilidad de personal, equipamiento y tecnología. Esto no viene a significar en modo alguno que la investigación empírica relacionada con la formación del profesorado no desempeñe ningún tipo de papel en el ámbito de la política educativa, sino todo lo contrario. La recomendación de establecer una agenda estratégica para la investigación de la formación del profesorado puede proporcionar información en el ámbito de la política y de la práctica educativa, ofreciendo datos relativos a los costes y beneficios de poner en marcha determinadas estrategias y sobre los planes y componentes que intervienen en la formación, así como analizando el efecto que tienen este tipo de programas y políticas en el ámbito local. Esta información se puede vincular a los juicios de valor que se establecen sobre el propósito de la educación y a aquellos contextos políticos y sociales fuera del ámbito meramente local con el fin de influir en la toma de decisiones.

Diseños recomendados para la investigación y cuestiones metodológicas importantes

El Comité recomienda a los investigadores que desarrollen modelos de investigación precisos siguiendo las indicaciones que se muestran a continuación y que se ocupen de las cuestiones metodológicas que se observan a la hora de realizar investigaciones sobre la formación del profesorado. El Comité considera a algunos de los estándares como elementos clave para ser aplicados en toda buena investigación, mientras que otros los ve como más específicos de la formación del profesorado:

- Investigación que se localiza en marcos teóricos significativos. Existe una serie de nociones acerca del proceso de «enseñar y aprender a enseñar» incorporadas en el currículo, así como sobre las estrategias educativas y las estructuras organizativas de los programas de formación. Si no se localizan estudios empíricos en relación con marcos teóricos apropiados relativos al aprendizaje del profesor, la eficacia de éste y el aprendizaje del alumno, será difícil explicar las conclusiones sobre los efectos que tienen determinadas prácticas de la formación del profesorado.
- Definición clara y duradera en el tiempo de los términos. Todos los aspectos relacionados con la formación del profesorado, incluidos los enfoques educativos, el currículo y las distintas formas de organización, deben estar claramente definidos. Asimismo, su definición debe perdurar en el tiempo y debe ser lo suficientemente específica como para permitir la acumulación del conocimiento a lo largo de los estudios que vayan surgiendo sobre la naturaleza y el impacto de los distintos aspectos que influyen en la formación de los docentes.
- Descripción más precisa de todos los datos, métodos de análisis y contextos en los que se desarrolla la investigación. Los estudios deben proporcionar información detallada acerca de cómo se recogen y se analizan los datos, cómo en un principio los cursos se enmarcaban dentro de programas específicos y contextos institucionales, así como sobre las características del contexto de la escuela y de la comunidad en la que los profesores desarrollan su labor.
- Desarrollo de más programas de investigación. Hay una necesidad creciente por desarrollar más programas de investigación sobre formación del profesorado en los que los investigadores, de forma consciente, elaboren sus investigaciones a partir de otras ya existentes con el fin de establecer otras líneas de investigación. Los programas de investigación productivos permiten a los investigadores dar

con aspectos diferentes sobre problemas concretos, acumulando y extendiendo el conocimiento de cada uno de estos aspectos que no haya sido estudiado previamente.

- Estudios que relacionan la formación del profesorado con el aprendizaje de los alumnos. Es necesario llevar a cabo muchos más estudios sobre la relación entre los componentes que intervienen en la formación de los profesores, los itinerarios y experiencias, así como sobre el aprendizaje de los alumnos, incluyendo –pero nunca limitando– el aprendizaje medido a través de exámenes estándar, puesto que ambos son necesarios. Se necesitan más estudios que midan de forma más rigurosa los resultados de la formación del profesorado aplicados al aprendizaje adquirido por los alumnos. Asimismo, es necesario llevar a cabo estudios que traten de organizar todos estos factores, incluida la formación del profesorado en la que se incluye, a su vez, la evolución del conocimiento alcanzado por los alumnos a lo largo del tiempo.
- Atención al impacto de la formación del profesorado en el aprendizaje de los profesores y su práctica docente. Los investigadores deberían estudiar el efecto de los diversos aspectos de los programas de formación del profesorado y de las vías de aprendizaje de éstos, especialmente sus conocimientos y opiniones, así como su práctica docente en el aula y en la escuela. De especial interés resultan los estudios en los que se analizan todas estas cuestiones a lo largo del tiempo, así como aquellos que centran su atención en las conexiones existentes entre la formación de los profesores, el aprendizaje de éstos, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.
- Estudios multidisciplinares y coexistencia de distintos métodos. Para generar un tipo de conocimiento que sea útil a los responsables de elaborar las políticas educativas y a todos los agentes implicados en la educación es necesario poner en marcha un enfoque multidisciplinario, además de estudios en los que se utilicen métodos y un enfoque multimetodológico. Dada la complejidad de la formación del profesorado y sus relaciones con aspectos que tienen que ver con la calidad del profesorado y el aprendizaje de los alumnos, parece evidente que ningún enfoque metodológico puede proporcionar por sí solo el tipo de conocimiento necesario, sino que más bien el campo de la investigación necesita contar con diseños experimentales y quasi-experimentales, estudios de casos, análisis etnográficos y muchos otros enfoques para de este modo poder tratar de una manera correcta todo este conjunto de temas tan complejos y tan importantes a su vez en este campo.

- Medidas de calidad en cuanto al conocimiento y las destrezas de los docentes. Los investigadores tienen que utilizar medidas más sistemáticas y apropiadas para determinar el nivel de conocimiento de los profesores y las destrezas que poseen, y para conocer cómo se vinculan éstos a los programas y mecanismos de acceso a la formación docente. De especial importancia son aquellas medidas que relacionan determinados componentes de la formación del profesorado a la enseñanza de los candidatos y graduados de diferentes programas, en especial aquellos estudios que tratan diversos aspectos sobre la enseñanza y que utilizan indicadores múltiples para expresar el rendimiento.
- Investigación de tipo experimental para comparar las alternativas programáticas en cuanto a los resultados. Dada la gran magnitud que ha adquirido la formación del profesorado así como las variaciones naturales tan enormes que están teniendo lugar en los programas a lo largo del país, están surgiendo numerosas oportunidades para llevar a cabo diseños de investigación empírica con el fin de comparar los efectos de las variaciones de los programas sobre el conocimiento adquirido por parte de los profesores, su práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.

Temas y cuestiones propuestas para la investigación

El Comité propone que se lleven a cabo estudios en áreas que apenas han sido investigadas o en aquellas en las que se han realizado estudios sobre muestras muy pequeñas o estudios a corto plazo. Por otro lado, hay una serie de temas relevantes que prácticamente no han sido abordados, como el preparar a los profesores para conseguir reducir la denominada brecha educativa (diferencia en los rendimientos académicos que existe entre diferentes grupos de alumnos por raza o nivel de pobreza). El status quo en la formación del profesorado parece haber fracasado en cuanto a la formación de los docentes para satisfacer las necesidades de una población cada vez más diversa y heterogénea de alumnos en centros públicos. Por lo tanto, este fracaso se ha traducido en otro fracaso paralelo al no haber sido posible reducir la brecha educativa ni las diferencias entre los resultados obtenidos entre los estudiantes blancos y sus compañeros de color. En concreto, es necesario realizar estudios sobre cómo formar al profesorado para trabajar con estudiantes de lengua inglesa, cómo trabajar de forma

eficaz con alumnos que muestran discapacidades, cómo reclutar y conseguir retener a una plantilla de profesores estable y más diversificada, y cómo formar a los futuros docentes para trabajar en lugares determinados, tales como zonas urbanas y rurales, donde la brecha educativa es especialmente significativa.

Contextos y personas implicadas en la formación del profesorado

Es necesario llevar a cabo muchas más investigaciones sobre el impacto de los diversos contextos y sobre las personas que intervienen en la formación del profesorado. En concreto, es necesario disponer de más información sobre quién está formando a estos futuros docentes y quién está supervisando los cursos de formación, las prácticas de trabajo, así como qué estrategia de enseñanza, textos o programas se están empleando. Finalmente, también es necesario disponer de más información sobre las condiciones en las que todos estos aspectos se muestran más efectivos.

Currículo, enseñanza y organización de la formación del profesorado

El Comité considera que es necesario llevar a cabo un mayor número de investigaciones sobre las condiciones en las que se relacionan los planes estructurales y conceptuales comprendidos en la formación del profesorado con los resultados que se obtienen. En concreto, es necesario realizar más estudios sobre interacciones de naturaleza educativa que tienen lugar en los contextos del trabajo realizado por los alumnos y el trabajo de campo, así como el impacto de todos ellos sobre el aprendizaje y rendimiento del profesorado y sobre el aprendizaje de los alumnos, donde se incluyen también las consecuencias de la existencia de diferencias raciales y étnicas entre estos.

Alternativas organizativas y estructurales en la formación del profesorado

Existe una gran variedad de programas e itinerarios dentro de la enseñanza en cuanto a cómo están organizados y estructurados, cómo están convenientemente coordinador y en relación con los requisitos establecidos antes, durante y después de la

designación como profesores con responsabilidad plena sobre el aprendizaje de los alumnos. Finalmente, es necesario llevar a cabo más estudios sobre los procesos, experiencias e impactos de todas estas variaciones.

Validez predictiva de los criterios de admisión en los programas de formación del profesorado

Las iniciativas que se están llevando a cabo en la actualidad en cuanto a la formación del profesorado registran una gran variedad de criterios de admisión en los diferentes programas, itinerarios y alternativas. Por tanto, es necesario realizar estudios con el fin de estudiar su validez predictiva con el fin de conseguir un tipo de educación efectiva y de retener al profesorado en esta profesión, especialmente en escuelas urbanas, rurales y en aquellas que se muestran incapaces de retener a un profesorado de calidad.

Bases de datos nacionales sobre candidatos, profesores y listas de espera

El Comité recomienda encarecidamente crear bases de datos nacionales que contengan datos precisos de tipo longitudinal relativos a cómo se relacionan los perfiles demográficos y de calidad de los profesores, cómo se forma al profesorado con características demográficas y cualidades diferentes, así como al hecho de si deciden iniciar su trayectoria profesional, si deciden permanecer en el mismo lugar ejerciendo su profesión o si deciden abandonar ésta y dónde.

Estudios sobre la formación del profesorado en diversas asignaturas

Son necesarios más estudios que tengan que ver con el impacto de la formación en la enseñanza de las diversas asignaturas sobre el rendimiento y el conocimiento que tienen los profesores así como sobre el aprendizaje de los alumnos. Hace falta conocer, sobre todo, el impacto del estudio de las artes y las ciencias, así como sus consecuencias en el rendimiento y el conocimiento de los profesores y en el aprendizaje de los alumnos. En concreto, se necesitan estudios que esclarezcan los efectos de los programas de formación de aquellos que se localizan en las diferentes asignaturas.

Análisis sistemáticos de los programas y vías de acceso alternativas sobre formación del profesorado

El Comité recomienda que se haga una selección de diseños de investigaciones destinada a conocer el impacto de las rutas alternativas claramente identificables, así como los programas y estructuras de tipo organizativo dentro de la formación del profesorado. Aunque dentro de esta selección se podrían incluir pruebas aleatorias, el Comité considera que las diferentes formas que existen de comparar y de controlar constituyen alternativas más eficaces en cuanto a la investigación de la formación del profesorado, puesto que las tareas de clase que realizan los alumnos de forma aleatoria, es decir, sin preparación alguna, traen consigo una serie de consideraciones de tipo ético.

Estudios exhaustivos de casos referidos a los programas

Aunque costosos y complicados de llevar a cabo, el Comité recomienda realizar estudios pluri-institucionales, minuciosos y a gran escala sobre los programas y componentes de formación del profesorado. Una distribución organizada de los recursos haría posible este tipo de estudios.

Investigación que relaciona la formación con la práctica y el aprendizaje de los estudiantes

Aunque es bastante complejo y difícil de llevar a cabo, el Comité recomienda que, a través de una serie de estudios bien diseñados y con una sólida base teórica, se examinen las relaciones existentes entre los programas de formación de profesorado y los contextos, la mejora del conocimiento de los candidatos, las prácticas profesionales del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes en el contexto del centro escolar y del aula.

Temas por abordar en la formación del profesorado

Hay muchos aspectos importantes de la formación del profesorado que casi no han sido estudiados en el ámbito de la investigación. Aunque durante la última década numerosos estudios se han centrado en las opiniones de los candidatos, apenas sí ha habido inves-

tigación cuyo foco de atención primordial haya sido el analizar las conexiones entre esas opiniones y la actuación de los licenciados como docentes, y menos aún las conexiones entre opiniones, actitudes, habilidades y práctica y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, sus actitudes, rendimiento y mejora de su conocimiento. Además, es necesario investigar el impacto del contenido y de la formación general del profesorado, el papel de la base psicológica y social y su impacto en el rendimiento de profesores y estudiantes. Por otro lado, es necesario conocer cómo las distintas políticas y requisitos para acceder a la profesión docente afectan al impacto de la formación del profesorado sobre el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de las iniciativas para emprender reformas en el ámbito nacional que demandan una mayor responsabilidad de las universidades en la formación del profesorado y un mayor compromiso de las artes y las ciencias en la misma, no se ha investigado prácticamente este área. Además, apenas se ha investigado el impacto de los diferentes sistemas de acceso a la profesión docente y de las distintas políticas federales y estatales sobre los resultados de la formación del profesorado.

Una infraestructura necesaria para investigar la formación del profesorado

De cara a desarrollar un organismo dedicado a la investigación para proporcionar información sobre la política y la práctica en la formación del profesorado, es necesario que se invierta en infraestructuras.

Financiación y otros recursos para la investigación de la formación del profesorado

Especialmente en vista del hecho de que muchos de los estudios sobre formación del profesorado han estado dirigidos por individuos que han utilizado pequeños muestreos, el Comité recomienda que se proporcione financiación federal –y también de otro tipo– para que se puedan llevar a cabo estudios a gran escala así como diferentes tipos de estudios sistemáticos. Esto es necesario en otras áreas además de en el área de matemáticas y en las ciencias. La financiación federal e institucional debería dirigirse a áreas específicas en las que haya posibilidades de obtener grandes beneficios.

Formación de investigadores educativos y el proceso de revisión por pares

El Comité establece que la preparación de investigadores en el área de la formación del profesorado se convierta en una actividad prioritaria de cara a recibir subvenciones gubernamentales e institucionales para que los investigadores entiendan la complejidad y la interdisciplinariedad de la investigación en este área. Además, el Comité recomienda que la comunidad de la investigación educativa establezca estándares rigurosos para la evaluación de la investigación de la formación del profesorado con el fin de que se puedan ser aplicadas durante el proceso de revisión por pares de revistas y de libros. En concreto, es necesario establecer criterios precisos tanto para describir a aquéllos que estudian la formación del profesorado, sus componentes, y los contextos de las políticas a examen, así como para describir los protocolos de la investigación, los instrumentos y los términos que se utilizan.

Asociaciones y colaboraciones en la investigación

El Comité recomienda el desarrollo y apoyo a asociaciones y colaboraciones para la investigación más allá de las instituciones tradicionales y que conlleven planes centrados en la evaluación relacionados con la formación del profesorado y los resultados que se desea obtener, especialmente los relacionados con el aprendizaje de los estudiantes. Además, el Comité considera que las bases de datos generadas a través de estudios internos empleados para lograr la aprobación estatal de los programas y la acreditación nacional estén conectadas y disponibles para los investigadores encargados de las evaluaciones nacionales, las comparaciones y los estudios evaluativos.

La existencia de datos nacionales exhaustivos sobre la formación del profesorado, los futuros docentes, los formadores de profesores, el currículo, y la enseñanza permitiría el análisis del impacto de los componentes, itinerarios y oportunidades de aprendizaje referidas al aprendizaje de los estudiantes, así como de otros resultados significativos relativos al centro y al alumno. Las asociaciones para la investigación que generan un fondo común de recursos e investigadores pueden paliar las limitaciones de aquellas investigadores individuales que estudian un curso o aspectos de un programa orientándose hacia la comprensión de las principales directrices en la formación del profesorado y los distintos resultados.

Las síntesis desarrolladas por el Comité aera sobre Investigación y Formación del Profesorado señalan numerosas líneas de investigación adecuadas sobre las que construir y ampliar lo que sabemos acerca del impacto de los distintos tipos de formación del profesorado y del impacto de las distintas decisiones políticas locales y generales. Sin embargo, nos encontramos en un momento crucial, ya que nunca antes se había prestado tanta atención al reclutamiento, preparación y retención de profesores altamente cualificados. Como campo, necesitamos desarrollar un amplio porfolio de estudios que trate muchas de las cuestiones más importantes sobre la formación del profesorado desde múltiples perspectivas y utilizando diferentes métodos de investigación. El Comité establece algunos de los caminos más adecuados por los que comenzar: la construcción de una base de datos nacional precisa, las inversiones estratégicas para apoyar tanto a los estudios a gran escala como a los estudios de casos en profundidad, la importante mejora en el proceso de revisión por pares y la preparación de investigadores sobre la formación del profesorado.

Traductora: Noelia Martínez Mesones

Referencias bibliográficas

- COCHRAN-SMITH, M. (2005): *Getting beyond the horse race*. Journal of Teacher Education, 56 (1), pp. 3-7.
- (2006): *Policy, practice, and politics in teacher education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (eds.) (2005): *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- FLORIO-RUANE, S. (2002): *More light: An argument for complexity in studies of teaching and teacher education*. Journal of Teacher Education, 53 (3), pp. 205-215.
- HESS, F. (2001, November 27): *Tear down this wall: The case for a radical overhaul of teacher certification*. Retrieved May 21, 2003, from <http://www.ppionline.org>.
- KENNEDY, M. (1997): *The connection between research and practice*. Educational Researcher, 26(7), pp. 4-12.

- LAGEMANN, E. (2000): *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. (1991): *Research for teaching and teacher education*. In D. LISTON and K. ZEICHNER (eds.), *Teacher education and the social conditions of schooling* (pp. 118-153). New York, NY: Routledge.
- LUCAS, C. (1999): *Teacher education in America: Reform agendas for the twenty-first century*. New York, NY: St. Martin's Press.
- PAIGE, R. (2002): *Meeting the needs of the highly qualified teacher challenge: The secretary's annual report on teacher quality*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- ZEICHNER, K. (1999): *The new scholarship in teacher education*. *Educational Researcher*, 28 (9), pp. 4-15.