

El estudio del formador latinoamericano: *un campo de investigación 'en construcción'*

The Study of the Latin American Teacher Educator: a Field of Research 'under Construction'

L'étude du formateur en Amérique Latine : un domaine de recherche 'en construction'

O estudo do formador latino-americano: um campo de pesquisa 'em construção'

Fecha de recepción: 21 DE SEPTIEMBRE DE 2016/Fecha de aceptación: 7 DE NOVIEMBRE DE 2017/Fecha de disponibilidad en línea: 15 DE ABRIL DE 2018

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>



DOI: 10.11144/Javeriana.m10-21.eflc

Escrito por MARÍA PAZ GONZÁLEZ-VALLEJOS
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO
SANTIAGO, CHILE
pazgonzalezvallejos@gmail.com

Resumen

Se presenta una revisión sistemática de literatura latinoamericana sobre el formador, para articular un panorama de su estudio en la región entre 2005 y 2016. Se identifican como países de producción de estos artículos Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Uruguay y Venezuela. Utilizando un análisis temático, se identifican tópicos y metodologías en los estudios revisados; así mismo, conclusiones y desafíos para la investigación sobre el formador. Se concluye que el formador como objeto de investigación en Latinoamérica es un campo con escaso avance teórico y empírico, es decir, se encuentra en 'proceso de construcción'. Se proponen orientaciones para la investigación.

Palabras claves

Formador de docentes; investigación; Latinoamérica

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

González-Vallejos, María Paz (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 35-54. DOI: 10.11144/Javeriana.m10-21.eflc

Keywords

Teacher trainer; research; Latin America

Abstract

This paper presents a systematic review of Latin American literature about the role of the teacher educator to articulate an overview of its study in the region between 2005 and 2016. The countries of these articles are Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Guatemala, Mexico, Uruguay and Venezuela. Using a thematic analysis, topics and methodologies are identified in the studies reviewed; likewise, conclusions and challenges for the research of the teacher educator are outlined. It is concluded that the teacher educator, as an object of research in Latin America, is a field with little theoretical and empirical development, that is, it is in a 'construction process'. Guidelines for research are proposed.

Mots clés

Formateur d'enseignants ; recherche ; Amérique du Sud

Résumé

On présente une révision systématique de la littérature latino-américaine par rapport au formateur, afin d'articuler un panorama de son étude dans la région entre 2005 et 2016. On identifie en tant que pays producteurs de ces articles l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Guatemala, le Mexique, l'Uruguay et le Venezuela. Pour cela on a utilisé une analyse thématique, et on a identifié les sujets et les méthodologies dans les études révisées ; ainsi que les conclusions et les défis pour la recherche par rapport au formateur. On a établi que le formateur en tant qu'objet de recherche en Amérique Latine est un domaine avec peu de maturation théorique et empirique, c'est-à-dire qu'il se trouve en processus de construction. Enfin, on propose des orientations pour la recherche.

Palavras-chave

Formador de docentes; pesquisa; Latino-américa

Resumo

Apresenta-se uma revisão sistemática de literatura latino-americana sobre o formador, para articular um panorama de seu estudo na região entre 2005 e 2016. Identificam-se como países de produção destes artigos Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Uruguai e Venezuela. Utilizando uma análise temática, identificam-se tópicos e metodologias nos estudos revisados, conclusões e desafios para a pesquisa sobre o formador. Conclui-se que o formador como objeto de pesquisa na América Latina, é um campo com escasso avanço teórico e empírico, isto é, se encontra em 'processo de construção'. Propõem-se orientações para a pesquisa.

Introducción

El formador es un actor clave en la preparación docente y en las políticas educativas dirigidas a su fortalecimiento, ya que es uno de los principales responsables del diseño e implementación de los programas de formación (Chang, Rak-Neugebauer, Ellis, Ensminger, Ryan & Kennedy, 2016; Furlong, Barton, Miles, Whiting & Whitty, 2000; Murray & Kosnik, 2011; Unesco, 2016). No obstante, en Latinoamérica hay escasas investigaciones que sitúen al formador como eje analítico. La región cuenta con precaria información acerca de quién es este profesional, de sus funciones, trayectorias académicas y laborales, condiciones de trabajo y de lo que hace en el aula (Vaillant & Marcelo, 2015). Al construir a este actor como objeto de estudio, es posible distinguir elementos que hacen complejo su abordaje, originados en la conformación de los formadores como colectivo profesional y en el contexto en que se desempeñan.

Los formadores, como grupo profesional, constituyen un conjunto amplio y heterogéneo, con trayectorias profesionales y académicas diversas, que —en su mayoría— ingresan a la formación docente para complementar su labor principal, debido a estudios de doctorado o a un destacado desempeño en la escuela (Allen, Park-Rogers & Borowski, 2016; Montenegro, 2013, 2016; Wiebke & Park-Rogers, 2016; Zeichner, 2005). Es decir, sin una clara intención de entrar en la academia (Goodwin, Smith, Souto-Manning, Cheruvu, Tan, Reed & Taveras, 2014; Mayer, Mitchell, Santoro & White, 2011). Este ingreso descansa en supuestos del sentido común como: “un buen docente de aula en el contexto escolar, será un buen docente en la universidad” y “la formación docente no es problemática y se aprende haciendo clases”. En consecuencia, se espera que el formador transfiera directamente sus habilidades docentes a su nueva labor y se cree que no requiere apoyo e inducción. Esta situación deja al nuevo formador aprendiendo principalmente por medio de un proceso de ensayo y error individual (Allen, Park-Rogers & Borowski, 2016; Murray & Male, 2005; Zeichner, 2005).

En contradicción a los supuestos descritos, la literatura postula que la identidad profesional del formador adscribe a una modalidad profesional distinta a la del docente de aula escolar, pues considera cambios en las prácticas de enseñanza e incorporación de actividades investigativas (Murray & Male, 2005). Así, la especificidad del formador se ubicaría en ‘enseñar a enseñar’ y en el desarrollo de una pedagogía para la formación docente, núcleos de conocimiento que requieren de preparación específica (Allen, Park-Rogers & Borowski, 2016; Berry, 2009; Loughran, 2014; Russell & Loughran, 2007; Zeichner, 2005).

La diversidad presente en los formadores dificulta la delimitación de quiénes conforman este grupo profesional. Desde el contexto anglosajón, algunos autores proponen definirlo en función de su desempeño, como aquel que se dedica a la preparación docente en diversos ambientes, con experiencia profesional desigual en lo educativo —hay formadores sin preparación pedagógica—, con distintos grados académicos y variadas competencias (European Commission, 2010; Swennen & Bates, 2010).

En estudios latinoamericanos —a pesar de reconocer al formador como una figura clave con diversas y complejas funciones—, al definirlo, se acentúan sus deficiencias: pobremente capacitado, baja productividad académica, contradicción entre el modelo ideal y su desempeño real, escasa conexión con las escuelas y reflexión sobre sus prácticas, insuficiente influencia en concepciones previas de los estudiantes (Miranda-Jaña & Rivera-Rivera, 2009; Unesco, 2016; Vaillant, 2009). A estos rasgos

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de revisión se basa en una revisión sistemática de las investigaciones que sitúan al formador de docentes como eje analítico. Forma parte del proceso de construcción del marco teórico de la tesis doctoral *Las creencias como componente crítico del desarrollo profesional del formador de didáctica de las ciencias*. Mediante la identificación de avances y tendencias respecto del tema, se propone generar pistas para futuras investigaciones, en torno al desarrollo profesional del formador, su enseñanza, su investigación y al soporte institucional y político necesario para el ejercicio de su labor.

individuales, se suman escasas oportunidades de desarrollo profesional y ausencia de políticas públicas en torno a su labor (Cornejo, 2007).

Respecto del contexto en que se desempeña el formador —la formación docente—, en Latinoamérica hay amplia variedad institucional, junto con escasa evidencia de cómo esta incide en la preparación docente. Esta formación puede tener como escenario universidades, universidades pedagógicas, institutos pedagógicos superiores o institutos normales y escuelas normales secundarias (Unesco, 2016; Vaillant, 2004). Esta heterogeneidad se enfrenta a la creciente exigencia de situar la preparación docente en instituciones de nivel terciario, lo cual aumenta la exigencia formativa (Unesco, 2016). Otro elemento contextual tiene relación con el perfil del estudiante de pedagogía, caracterizado por escasas habilidades para enfrentar estudios de educación superior, en el marco de una profesión con bajo prestigio y escasa proyección profesional (Unesco, 2016). Estos elementos configuran escenarios múltiples y complejos, con desafíos académicos, docentes y profesionales. A su vez, estos escenarios inciden en el desarrollo de los programas y actúan como marcos de acción y formación de estudiantes y formadores (Dinkelman, 2011; Montenegro-Maggio & Medina-Morales, 2014; Murray, 2008).

En el ámbito anglosajón, de forma reciente y paulatina, se ha levantado un campo de estudio en torno al formador (Korthagen, Loughran & Lunenberg, 2005), que ya ha acumulado y organizado evidencias empíricas y teóricas que permiten orientar al formador en docencia e investigación. Si bien es posible —y deseable— el análisis de esta literatura, es necesario atender a las particularidades ya descritas de la región. Por ello, este trabajo busca articular la producción científica latinoamericana que ubica al formador como objeto de estudio, con el fin de detectar sus características y proponer líneas de acción futuras, considerando el escenario regional. Las preguntas que orientaron esta revisión sistemática fueron las siguientes: ¿Cómo se distribuye la producción de investigaciones en torno al formador en la región? ¿Cuáles han sido los enfoques metodológicos adoptados y los principales tópicos desde los que se ha estudiado al formador en Latinoamérica? ¿Cuáles son los principales hallazgos en el estudio de los formadores latinoamericanos? ¿Cuáles son los desafíos centrales que enfrenta la investigación sobre formadores en la región?

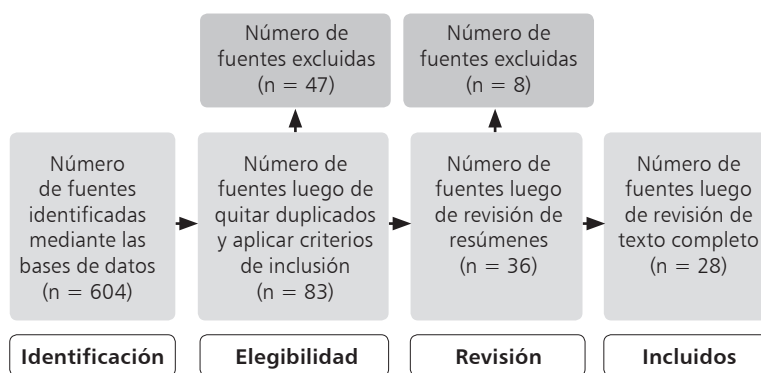
Método

La selección de artículos se llevó a cabo según las orientaciones para revisiones sistemáticas y metaanálisis planteadas por la declaración PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman, 2009). Se realizó una búsqueda de investigaciones empíricas que identificaban como objeto de estudio al formador, realizadas en países latinoamericanos, publicadas en revistas académicas de esta región, incluyendo aquellas referidas a formación docente inicial y continua, divulgadas entre 2005 y 2015, en castellano y portugués. Respetando estos criterios, dos investigadoras efectuaron la búsqueda en mayo de 2015 y la actualizaron en mayo de 2016, en cuatro bases de datos (Dialnet, Redalyc, SciELO y Latindex), utilizando los siguientes criterios de búsqueda: “formador”, “formador de profesores”, “formador de formadores” y “docente formador”. Se seleccionaron aquellos artículos que contuvieran las palabras de búsqueda en el título. Luego de eliminar los duplicados, se leyeron los resúmenes aplicando los criterios de inclusión. Finalmente, se revisaron los textos completos. En cada una de estas fases, se excluyeron ensayos, *proceedings*, capítulos de libros; así mismo, los estudios en los que el formador es mencionado solo como información de

contexto o como un elemento de preocupación en las conclusiones, centrándose en los docentes o estudiantes; así como las investigaciones que utilizaban el término formador para referirse a docentes que trabajaban en escuelas de educación primaria, secundaria o universitaria fuera del ámbito de la formación docente. Además, se eliminaron las investigaciones de autores latinoamericanos escritas en idiomas distintos al castellano y portugués. Junto con ello, es necesario considerar que esta búsqueda está limitada por las bases de datos utilizadas, es decir, las investigaciones que no aparecían en estas fueron omitidas. Este proceso de selección y exclusión permitió la identificación de 28 artículos que cumplían los criterios de inclusión propuestos (gráfico 1).

Gráfico 1

Diagrama de flujo del proceso de selección del corpus



Fuente: elaboración propia a partir de PRISMA (2009)

El escaso número de artículos encontrados advierte cautela respecto de cualquier ejercicio de identificación de tendencias. En este caso, se intenta visualizar y organizar las inquietudes presentes en el corpus, en el marco de una propuesta dinámica y flexible.

El análisis de datos tuvo como objetivo identificar temáticas y tensiones comunes entre los estudios, así como las particularidades de cada uno. Para ello, se llevó a cabo un proceso de codificación en dos fases. En la primera, con el fin de caracterizar cada uno de los artículos, se utilizaron las siguientes categorías predefinidas: autor, año, revista, país, objetivo declarado o inferido, enfoque metodológico, muestra, recolección de datos, análisis de los datos, resultados. En la segunda, con el propósito de identificar temas y tensiones comunes entre los artículos, se ocuparon categorías abiertas. Ambas fases fueron realizadas por dos investigadoras de manera independiente, empleando el software Atlas.ti 7.5. Luego, se compararon y consensuaron sus interpretaciones, estableciendo tendencias y particularidades entre los artículos, a la luz de las preguntas planteadas para esta revisión.

Resultados

Distribución de la producción de investigaciones en torno al formador en la región

La distribución de las investigaciones latinoamericanas se disemina en ocho países y veinte revistas. La producción se concentra en Brasil, diez artículos. Le siguen México y Chile, con cinco cada uno. Luego, Venezuela

y Argentina, con tres y dos, respectivamente. Finalmente, en Guatemala, Uruguay y Colombia se detectó un artículo. La revista con mayor concentración de artículos es *Estudios Pedagógicos* (Chile), con cuatro. *Diálogo Educativo* y *Revista Mexicana de Investigación Educativa* cuentan con tres artículos y la revista *E-currículum* con dos. Las restantes revistas¹ únicamente cuentan con un artículo.

Enfoques metodológicos y tópicos de la investigación sobre el formador en Latinoamérica

En cuanto a los enfoques metodológicos, 21 artículos adoptan una perspectiva cualitativa. Cinco utilizan enfoques cuantitativos, y solo dos emplean enfoques mixtos de investigación.

Respecto de los tópicos, estos estudios abordan al formador desde cuatro aristas: identidad, enseñanza, tecnologías de la información y comunicación (TIC) y desarrollo profesional. La categoría 'identidad' agrupa once artículos que buscan responder quiénes son los formadores y cuáles son sus características. Estos estudios describen a los formadores desde sus pensamientos, desafíos, capacidades y conocimientos. En cuanto a su pensamiento, las investigaciones se focalizan en representaciones respecto de la formación docente (Alves-Mazzotti, 2011); concepciones sobre los docentes (Reyes-Jedlicki, Miranda-J., Santa Cruz-G., Cornejo-Ch., Núñez-R., Arévalo-V. & Hidalgo, 2014) y concepciones de investigación (Canen & Thomé, 2005). En referencia a sus desafíos, dos artículos exploran las problemáticas cotidianas que los formadores enfrentan en la preparación docente en Guatemala y México (Daniel, 2010; Mercado-Cruz, 2007).

En razón a las capacidades del formador, el corpus presenta cinco artículos. El primero, mide su autoeficacia para la enseñanza en función de sus características personales, profesionales y laborales (Garduño-Estrada, Carrasco-Pedraza & Raccanello, 2009). El segundo, compara el nivel de escolaridad del formador de tiempo completo de una institución con su desempeño docente y académico (Magaña-Echeverría, Montesinos-López & Hernández-Suárez, 2007). El tercero, establece una relación entre los principios de formación docente del supervisor de prácticas y el perfil académico de sus estudiantes (Mata-Ríos, Fossi, Castro & Guerrero, 2008). El cuarto, explora el perfil personal, académico y de productividad científica de los formadores de postítulo (Miranda-Jaña & Rivera-Ri-

vera, 2009). Una última investigación examina el perfil pedagógico del formador, identificando sus saberes, prácticas y discursos (Padierna-Cardona, 2011).

En relación con los conocimientos del formador, se encuentra un artículo cuyo propósito fue conocer los nexos entre sus saberes científicos y pedagógicos en cursos de licenciatura, los vínculos con los pares, estudiantes y la institución, y cómo estos elementos pueden contribuir al cambio (Junckes & de André, 2012).

En la categoría 'enseñanza', se incluyen diez artículos. La mitad de estos aborda la enseñanza desde una perspectiva genérica y los restantes desde una disciplina en particular. Los primeros se focalizan desde sus concepciones y prácticas (Barreto & André, 2012); sus concepciones sobre el conocimiento pedagógico (Gomes, 2006); la relación entre planificación didáctica, prácticas de enseñanza y perfil de egreso (García & Valencia-Martínez, 2014); su modalidad de enseñanza (Montenegro & Medina, 2014); y los significados de su praxis (Piña de Valderrama, 2010). El segundo grupo está conformado por investigaciones en las que la enseñanza se ancla a una disciplina. Andréia Maria Pereira de Oliveira y Lilian Aragão da Silva (2012) analizan las discusiones entre formadores y docentes en la planificación del ambiente de modelado matemático en un curso de formación continua. En el ámbito de las ciencias, el trabajo de Rodrigo Drumond Vieira y Sylvania Sousa do Nascimento (2007) examina los procedimientos discursivos didácticos de un formador experimentado para gestionar situaciones argumentativas en formación inicial de docentes de física. Rejane Maria Ghisolfi da Silva y Roseli P. Schnetzler (2008) analizan el discurso de supervisores de prácticas sobre la enseñanza de la química. La investigación de Melina Gabriela Furman, María Verónica Poenitz y María Eugenia Podestá (2012) estudia en qué medida las dimensiones de ciencia como proceso y/o producto se hicieron presentes en las evaluaciones finales de una carrera de pedagogía en biología, junto con las características de las situaciones de examen y los objetivos de las intervenciones de los formadores. Una última investigación disciplinar es la de María del Pilar Núñez-Delgado, Eduardo Fernández de Haro & Antonio Romero-López (2010), cuyo fin fue describir el conocimiento y la didáctica que el formador de lengua y literatura española posee acerca de la planificación de su enseñanza, así como las destrezas que utiliza al llevarla a cabo.

Una tercera temática abordada por el corpus fue la de las TIC. Estas cinco investigaciones analizan cómo los formadores se apropian de las TIC (Godoi & Lemos, 2012), sus creencias y concepciones (Peixoto, 2007; Rombys-Estévez, 2013) y la epistemología en torno a ellas (Zabala, Camacho & Chávez, 2013) desde la perspectiva de los formadores.

¹ *Telos; Química Nova; Cuadernos de Investigación Educativa; Investigación y Postgrado; Educación Social; Revista Educación Física y Deporte; ORBIS / Ciencias Humanas; Perfiles Educativos; Ra Ximhai; Praxis & Saber; Ciencia & Educación; Gist Education and Learning Research Journal; Perspectiva Educacional; Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación; Educación & Realidad; Boletín de Educación Matemática.*

En cuanto al desarrollo profesional, hay dos artículos cualitativos. El primero, reporta la experiencia de un programa con base en incidentes críticos dirigido a formadores, con el fin de transformar su identidad docente (Contreras, 2014). El segundo, presenta la práctica docente como una instancia de desarrollo profesional y explora cómo el supervisor de prácticas construye sus competencias (Correa, 2011).

La tabla 1 presenta las características de los artículos seleccionados, como resultado de la codificación con las categorías predefinidas, en torno a los cuatro tópicos señalados.

Tabla 1

Características de las investigaciones seleccionadas: resultados codificación con categorías predefinidas

| Autor/es, año, país | Objetivo declarado o inferido | Enfoque metodológico | Muestra | Recolección de datos | Análisis de datos | Resumen de resultados |
|--|--|----------------------|--|--|--|--|
| Identidad | | | | | | |
| Alda Judith Alves-Mazzotti (2011, Brasil) | Conocer las representaciones sociales de los formadores sobre la formación docente. | Cualitativo | 51 formadores (prueba) / 15 entrevistas | Entrevista, prueba de recuerdo libre | No reportado | Discurso fragmentado con puntos tomados de la literatura actual (ejemplo: profesor reflexivo), pero sin mostrar una imagen coherente sobre la formación de magisterio. No hay una representación estructurada. |
| Mayra C. Daniel (2010, Guatemala) | Comprender los desafíos que enfrentan en sus labores cotidianas los formadores de escuelas normales de Guatemala. | Cualitativo | 8 grupos focales: 8 a 10 formadores por cada uno | Grupo focal, entrevista | Teoría fundada y de convergencia simbólica | Necesidad de considerar los requerimientos de estudiantes multilingües y multiculturales. Los problemas encontrados son reflejo de la sociedad guatemalteca. Ámbitos de dificultad: estudiantes, padres, formadores y escuelas normales. El tema indígena no está presente. |
| Rosane Santana Junckes & Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2012, Brasil) | Describir las relaciones de los formadores con sus saberes profesionales (científicos y pedagógicos) en los cursos de licenciatura. | Cualitativo | No reportado | Entrevista | No reportado | Los formadores establecen relaciones conflictivas con los saberes específicos y pedagógicos, con encuentros y desencuentros entre teoría y práctica, mediatizadas por la cultura institucional. Se notan ansiosos y decepcionados frente al deterioro de la imagen y del status social de los docentes, lo que a veces conlleva aislamiento y/o frustración. |
| León Garduño-Estrada, Marco Carrasco-Pedraza & Kristiano Raccanello (2009, México) | Determinar la relación entre características personales, profesionales, laborales, etc. de los formadores con sus creencias de autoeficacia para la enseñanza. | Cuantitativo | 198 formadores de 20 escuelas normales | Entrevista, cuestionario, instrumento autoeficacia | Regresión múltiple | Una alta autoeficacia se relaciona con un ambiente de trabajo agradable, de apoyo entre formadores y de reconocimiento a su actividad. Los formadores sin experiencia estarían más dispuestos a la retroalimentación sobre su trabajo docente y serían más autocríticos. Cuanto mayor sea el nivel de formación académica, mayor será la percepción de autoeficacia. |

Continúa

| Autor/es, año, país | Objetivo declarado o inferido | Enfoque metodológico | Muestra | Recolección de datos | Análisis de datos | Resumen de resultados |
|---|--|----------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---|--|
| Martha Alicia Magaña-Echeverría, Osval Antonio Montesinos-López & Carlos Moisés Hernández-Suárez (2007, México) | Comparar el nivel de escolaridad de los formadores en relación con su desempeño docente y académico. | Cuantitativo | No reportado | Fuentes secundarias de datos | Análisis de varianza y canónico discriminante | No hay diferencias estadísticamente significativas para el desempeño docente asociadas a los grados de formación académica. Hay diferencias estadísticamente significativas para el desempeño académico según los grados de formación: a mayor escolaridad mejor desempeño. |
| Sonia Mata-Ríos, Leonardo Fossi, Luis Castro & Waldemar Guerrero (2008, Venezuela) | Determinar la coherencia entre los principios de formación docente de los formadores de práctica y el perfil de los estudiantes a egresar. | Cuantitativo | 35 formadores, 132 practicantes | Cuestionario | No reportado | Los principios de formación docente y el perfil académico de los estudiantes de los formadores resultan adecuados. Hay una relación estadísticamente significativa, positiva débil —directamente proporcional— entre ambas variables. |
| Leonora Reyes-Jedlicki, Christian Miranda-J., Eduardo Santa Cruz-G., Rodrigo Cornejo-Ch., Mauricio Núñez-R., Ana Arévalo-V. & Felipe Hidalgo-K. (2014, Chile) | Analizar las concepciones que los formadores de profesores poseen sobre las subjetividades y saberes de los docentes del sistema escolar chileno. | Cualitativo | 9 formadores | Entrevista en profundidad | Teoría fundada | Para los formadores, los docentes poseen saberes sobre la propia institución escolar, contruidos al estar en ella, con base en la intuición, de manera prerreflexiva; en un marco de escasa profesionalización y precarias condiciones. Esto es acentuado por el sistema de rendición de cuentas, lo que genera una conducta de simulación pedagógica. |
| Eduardo Mercado-Cruz (2007, México) | Comprender los retos, desafíos, contradicciones y problemáticas que enfrentan los maestros de las escuelas normales al dirigir cursos de práctica. | Cualitativo | No reportado | Entrevista semiestructurada | No reportado | La formación del 'nuevo' maestro que reclama la reforma a la educación normal ha llevado a los formadores a enfrentar sus limitaciones académicas y a poner en entredicho su propia experiencia. |
| Christian Miranda-Jaña & Pablo Rivera-Rivera (2009, Chile) | Describir el perfil profesional de los formadores de los programas de postítulo para 2° ciclo básico desde una perspectiva de género. | Cuantitativo | 363 formadores | Ficha biográfica | Estadísticos descriptivos | Se constata una baja productividad de los formadores en revistas indexadas. Los formadores vinculados a menciones presentan mayor productividad. Una posible explicación es que pocos formadores declaran vocación por la investigación. |
| Ana Canen & Ludmila Thomé de Andrade (2005, Brasil) | Detectar las definiciones de investigación de los formadores. | Cualitativo | No reportado | Entrevista | No reportado | Hay pluralidad en las definiciones de investigación que presentan los formadores entrevistados. La investigación no es neutra, refleja los valores y las posiciones políticas e ideológicas. |
| Juan Carlos Padierna-Cardona (2011, Colombia) | Reconocer los saberes, prácticas y discursos de los formadores de asignaturas específicas develando sus estrategias y competencias. | Cualitativo | 8 formadores | Encuesta, observación, entrevista | No reportado | Los formadores se centran en aspectos cognitivos y metacognitivos, en desmedro de objetivos vinculados a lo comunicativo y socioafectivo. Esto conlleva escaso interés en el conocimiento propio y de los alumnos y vago trabajo en el ámbito afectivo. |

Continúa

| Autor/es, año, país | Objetivo declarado o inferido | Enfoque metodológico | Muestra | Recolección de datos | Análisis de datos | Resumen de resultados |
|--|---|----------------------|--|--|-------------------|---|
| Enseñanza | | | | | | |
| Andréia Maria Pereira de Oliveira & Lilian Aragão da Silva (2012, Brasil) | Analizar las conversaciones entre formadores y profesores en la planificación del ambiente de modelado en un curso de formación docente continua. | Cualitativo | 1 formadora / 11 profesores (se usan las palabras de 5 de ellos) | Observación de aula | Teoría fundada | Los profesores tienden a legitimar el discurso de la formadora en la preparación de la planificación y tienen dificultad para resaltar los elementos que pueden generar un debate social o reflexiones con los estudiantes en su práctica. La mediación de la formadora resulta central para el cambio de prácticas de los profesores en servicio. |
| Giseli Barreto da Cruz & Marli André (2012, Brasil) | Analizar concepciones y prácticas de formadores en cursos de licenciatura en Río de Janeiro, apuntando a comprender cómo fundamentan enseñar a enseñar. | Cualitativo | 18 formadores | Entrevista semiestructurada, grupo de discusión, observación de aula | No reportado | El perfil del formador no es neutro en el aprendizaje de los estudiantes de pedagogía. Aquellos con experiencia docente en educación básica y/o que asumen el aula como centro de problematizaciones tienen condiciones más propicias para movilizar y cuestionar su conocimiento profesional y se muestran más dispuestos al aprendizaje de la docencia. |
| Rodrigo Drumond Vieira & Silvania Sousa do Nascimento (2009, Brasil) | Examinar los procedimientos discursivos didácticos que un profesor experimentado utiliza para gestionar situaciones argumentativas. | Cualitativo | 1 curso, 1 formador | Entrevista, observación de aula, cuaderno de campo | No reportado | Se muestra que el uso de la argumentación —procedimientos discursivos didácticos— permite asociar las acciones del instructor y la dinámica discursiva con fines educativos en una estructura dinámica y relacional. |
| Melina Gabriela Furman, María Verónica Poenitz & María Eugenia Podestá (2012, Argentina) | Analizar en qué medida las dimensiones de ciencia como proceso y como producto están presentes en las evaluaciones finales. | Mixto | No reportado | Entrevista | No reportado | El 78% de las preguntas de los profesores correspondió a la dimensión de ciencia como producto, frente a un 22% como proceso. Las preguntas formuladas apuntaron mayoritariamente a operaciones cognitivas de poca complejidad. |
| Melitón García & Marisol Valencia-Martínez (2014, México) | Comprender la relación entre la planificación y las prácticas de los formadores. | Cualitativo | No reportado | Entrevista semiestructurada, observación de aula | No reportado | Falta interés por planificar y se ignoran los acuerdos establecidos al respecto. La acción docente se ve afectada por múltiples factores inesperados, que obligan a improvisar y rutinizar la práctica, sin respetar una secuencia didáctica. |
| Rita de Cássia Medeiros Gomes (2006, Brasil) | Analizar las concepciones de conocimiento pedagógico del formador, frente a las nuevas exigencias de la formación. | Cualitativo | No reportado | Observación de aula, cuestionario | No reportado | Se detectaron diferencias entre el discurso, la práctica y los referentes teóricos utilizados por los formadores. Hay una gran distancia entre el ideal y la formación docente. Los cursos de formación docente analizados fortalecen procedimientos tradicionales. |

Continúa

| Autor/es, año, país | Objetivo declarado o inferido | Enfoque metodológico | Muestra | Recolección de datos | Análisis de datos | Resumen de resultados |
|---|--|----------------------|--|-----------------------------|---------------------------------|--|
| Helena Montenegro-Maggio & Lorena Medina-Morales (2014, Chile) | Develar el discurso pedagógico que subyace a la modalidad de enseñanza que implementan los formadores. | Cualitativo | 7 formadores | Entrevista en profundidad | Análisis dialógico del discurso | Coexistencia de distintas prácticas de enseñanza entre los formadores de acuerdo al modelo que se propone, que oscilan de menor a mayor grado de complejidad y alteridad. |
| María del Pilar Núñez-Delgado, Eduardo Fernández de Haro & Antonio Romero-López (2010, México) | Describir el conocimiento que el formador de Lengua y literatura española y su didáctica posee en relación con la planificación de sus enseñanzas y las capacidades que usa al planificar y enseñar. | Cualitativo | 1 formador | Entrevista semiestructurada | No reportado | El formador considera los objetivos como eje de la planificación, que ve necesaria y de carácter flexible. Los objetivos se seleccionan según las necesidades de los estudiantes y los contenidos deben ser claros y razonables en cuanto al tiempo, y presentarse mediante múltiples estrategias. Durante las clases son relevantes la participación, reflexión, comunicación e implicación de los estudiantes. |
| Esperanza Piña de Valderrama (2010, Venezuela) | Contribuir con la praxis pedagógica de los docentes formadores, dentro de la formación universitaria de los docentes venezolanos. | Cualitativo | No reportado | No reportado | Teoría fundada | La praxis se concibe como un fenómeno social y comunicativo, en un contexto de interrelaciones. Los formadores buscan la transformación social desde la comprensión de sus propias prácticas, y de los valores sociales, para formar un docente reflexivo, crítico y colaborativo. |
| Rejane Maria Ghisolfi da Silva & Roseli P. Schnetzler (2008, Brasil y Portugal) | Analizar el discurso de un grupo de formadores de química sobre su desempeño en cursos de práctica respecto de enseñar a enseñar. | Cualitativo | 14 formadores brasileños y 4 portugueses | Entrevista | No reportado | Los formadores asumen modelos de racionalidad crítica o práctica de enseñanza, al abordar la química y discutir criterios epistemológicos, teóricos y metodológicos vinculados al <i>currículum</i> escolar. Además, declaran incorporar la afectividad como elemento en la práctica. |
| TIC | | | | | | |
| Carmen Zabala, Hermelinda Camacho & Sila Chávez (2013, Venezuela) | Determinar las tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en educación. | Cuantitativo | No reportado | No reportado | No reportado | Los formadores presentaron una tendencia epistémica empirista-deductiva, que destaca lo observacional y la experiencia sobre la socialización, la interacción y la cooperación. Además, predominaba la forma tradicional de impartir la enseñanza, sin considerar las TIC. |
| Sonia Beatriz Concari, Mónica Graciela Giuliano, Norah Silvana Giacosa, Silvia María Giorgi, Susana Teresa Marchisio, Susana Julia Meza, Irene Lucero & Lilia Cecilia Catalán (2012, Argentina) | Caracterizar usos y necesidades de formación de una muestra de formadores de física, respecto de la integración de las TIC en el aula. | Mixto | 78 formadores | Encuesta | Análisis multivariado | Un 90% de los formadores utiliza el computador en actividades docentes y tiene acceso a internet. Lo más usado es el correo y la navegación. La mayoría no utiliza las TIC en sus clases, y alrededor de la mitad dice necesitar apoyo para incorporar las TIC al aula universitaria. |

Continúa

| Autor/es, año, país | Objetivo declarado o inferido | Enfoque metodológico | Muestra | Recolección de datos | Análisis de datos | Resumen de resultados |
|--|--|----------------------|--|---|-----------------------|---|
| Diego Rombys-Estévez (2013, Uruguay) | Comprender las opiniones, las actitudes y las creencias de formadores respecto a la integración de las TIC a la educación, en general, y a su práctica docente, en particular. | Cualitativo | Formadores de un Instituto de formación magisterial (n = s/i) | Entrevista, cuestionario | No reportado | Un grupo menor de formadores usa las TIC en la enseñanza. Una porción las considera como una pérdida de autoridad que afecta su autoestima y potencia la 'despersonalización'. Otro grupo está dispuesto a aprender y se muestra inclinado a hacerlo en grupo. Los formadores quieren aprender de TIC, pero no necesariamente para la enseñanza o el aprendizaje. |
| Joana Peixoto (2007, Brasil) | Identificación y análisis de las creencias y las concepciones de los formadores sobre el papel del computador en el contexto educativo. | Cualitativo | 21 formadores | Entrevista, asociación libre de palabras, grupo focal | No reportado | El computador es percibido como una alerta para el cambio, un espejo para evaluar la práctica, un recurso pedagógico más para mantenerse actualizado con las innovaciones. Se representa principalmente como socio del formador y del profesor, que facilita el aprendizaje. |
| Katia Alexandra Godoi & Silvana Donadio Lemos (2012, Brasil) | Analizar el proceso de formación reflexiva y de apropiación tecnológica por los formadores de los Núcleos de Tecnología Educativa. | Cualitativo | No reportado | Foro de discusión | No reportado | Los formadores de la muestra están abiertos a buscar una asociación con los equipos de apoyo, para generar una red colaborativa de conocimientos y avanzar en la apropiación tecnológica y pedagógica de forma crítica, autónoma y creativa de ellos y de los profesores de las escuelas. |
| Desarrollo profesional | | | | | | |
| Claudia Contreras (2014, Chile) | Valorar el impacto de un programa de formación para formadores, basado en incidentes críticos (IC) como medio para la transformación de la identidad profesional docente. | Cualitativo | 20 (entrevistas iniciales), 6 (talleres), 5 (entrevistas evaluación) | Entrevista, grupo focal | Teoría fundada | Se destaca la concepción de una identidad del profesorado universitario como modelo de integración entre teoría y práctica pedagógica. Los IC identificados se asocian a las evaluaciones del aprendizaje, los déficits en las competencias de los estudiantes y la introducción de cambios en el aula. |
| Enrique Correa-Molina (2011, Chile) | Comprender cómo se construyen o desarrollan las competencias profesionales del formador supervisor de prácticas. | Cualitativo | 7 supervisores de práctica | Entrevista semiestructurada, observación de aula | Análisis de contenido | Los supervisores de práctica reconocen diversas fuentes de aprendizaje (estudiantes, literatura, experiencias de otros formadores, entre otras). Identifican que su forma de supervisar ha cambiado en el tiempo y que no es suficiente la experiencia como docentes en el sistema escolar. |

Fuente: elaboración propia

Principales hallazgos de los estudios latinoamericanos sobre formadores

Las investigaciones agrupadas en torno al tópico *identidad* reconocen, en primer lugar, que las características de los formadores interactúan con elementos específicos del contexto en que se desempeñan. Por ejemplo, León Garduño-Estrada, Marco Carrasco-Pedraza & Kristiano Raccanello (2009) señalan que una alta autoeficacia de los formadores está vinculada a un grato ambiente de trabajo; así mismo, Rosane Santana Junckes y Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2012) sugieren que la cultura institucional y el bajo estatus social de los docentes del sistema escolar inciden en el establecimiento de una relación conflictiva de los formadores con sus saberes. En segundo lugar, señalan el doble rol del formador: docente e investigador (Magaña-Echeverría, Montesinos-López & Hernández-Suárez, 2007) e identifican una debilidad respecto de la investigación en comparación con otras profesiones (ejemplo, Miranda-Jaña & Rivera-Rivera, 2009). No obstante, la baja productividad académica solo se estudia descriptivamente y se presenta un vacío acerca de las tensiones y los obstáculos experimentados por los formadores al investigar.

Si bien, desde una mirada transversal a estos artículos, es posible encontrar información sobre las características de los formadores en los estudios seleccionados y los investigadores reconocen variables en diferentes niveles —micro, meso y macro— que inciden en estas, los artículos se enfocan solo en un aspecto del formador y en alguno de los niveles. Esto conlleva una visión fragmentada y parcial en cuanto a su identidad y características, lo que impide una comprensión holística acerca de este actor.

En cuanto al tópico *enseñanza*, de las investigaciones analizadas se desprende que los formadores despliegan diversidad de prácticas en la formación docente. Un grupo de estas muestra formadores con prácticas más complejas, es decir, incluyen altos grados de alteridad y comprenden la enseñanza como una práctica social (Montenegro-Maggio & Medina-Morales, 2014; Piña de Valderrama, 2010); problematizan el aula escolar y/o universitaria y se muestran más dispuestos al aprendizaje de la docencia (Barreto da Cruz & André, 2012; Da Silva & Schnetzler, 2008); logran adecuados procesos de mediación, lo cual legitima sus intervenciones (De Oliveira & Da Silva, 2012); anclan sus procedimientos educativos en una estructura dinámica y relacional, así logran coherencia entre acción y discurso (Vieira & Do Nascimento, 2009); y consideran las necesidades y la participación de los estudiantes como ejes de la enseñanza, con lo cual articulan procesos flexibles (Núñez-Delgado, Fernández de Haro & Romero-López, 2010). Sin embargo, otro grupo de investigaciones manifiesta que algunos formadores se resisten a cambiar las prácticas tradicionales que utilizan. Entre ellas, la escasa atención a la secuencia didáctica, la excesiva rutinización de la práctica y el uso de la improvisación (García & Valencia-Martínez, 2014); el énfasis en la evaluación como producto (Furman, Poenitz & Podestá, 2012) y la distancia entre discurso, práctica y referentes teóricos (Gomes, 2006). Las razones tras esta resistencia a transitar hacia modelos más complejos de enseñanza podrían reflejar que el formador está enfocado más en el contenido que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de pedagogía, no ha contado con oportunidades para aprender otros modelos docentes y existen elementos contextuales que actúan como intermediarios de la práctica (García & Valencia-Martínez, 2014). Las investigaciones referidas a enseñanza seleccionadas en esta revisión presentan dos limitaciones al examinar las prácticas del formador: acceden mayoritariamente por medio de su discurso, solo un 20% ingresa al aula; y ninguna de ellas considera a los estudiantes como informantes.

En referencia a las TIC, si bien es posible afirmar que estas son parte del escenario cotidiano, no necesariamente han implicado un cambio en las prácticas de enseñanza (Concari, Giuliano, Giacosa, Giorgi, Marchisio, Meza, Lucero & Catalán, 2012). Incluso, formadores reportan un impacto negativo de la introducción de estas en el aula (Rombys-Estévez, 2013). Solo para un grupo menor de formadores estas se consideran un recurso valioso para el aprendizaje (Peixoto, 2007). Las investigaciones referidas a las TIC, se han focalizado en diagnosticar cómo los formadores se posicionan frente a estas; hay un vacío en investigaciones que se ocupen de programas que promuevan su uso pedagógico.

En relación con el *desarrollo profesional del formador* se evidencia la necesidad de una preparación específica, que implica que este asuma una actitud de aprendiz permanente (Russell & Korthagen, 1995). Esta preparación no debe ser solamente teórica, ya que una fuente importante de aprendizaje es la práctica de la enseñanza y los otros en general (estudiantes, formadores). Si bien las investigaciones revisadas en este ámbito presentan elementos teóricos y empíricos relevantes para la preparación de los formadores, su escasez (dos) es el resultado más preocupante, ya que aún no permite abrir una discusión latinoamericana o generar un posicionamiento respecto de los hallazgos sobre esta temática en otras latitudes.

En síntesis, se podría sostener que hay un incipiente interés en investigar al formador, con cuatro focos de estudio: identidad, enseñanza, TIC y desarrollo profesional. Ciertamente, cada uno de estos tópicos presenta claves y énfasis que contribuyen al desarrollo del campo de estudio sobre el formador en la región. Pese a ello, el análisis denota vacíos importantes en cuanto a la complejidad y la cantidad de evidencia recopilada.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de esta revisión sistemática permiten aventurar que el formador como objeto de estudio en Latinoamérica se encuentra 'en proceso de construcción'. Es decir, hay ciertos elementos teóricos, con insuficiente a moderada evidencia empírica, que insinúan núcleos que podría ser relevante incorporar en una agenda investigativa latinoamericana sobre el formador (González-Vallejos & Montenegro-Maggio, 2016). Tatiana Elena Cisternas-León (2011) arriba a conclusiones similares al señalar que "se estudia un 50% menos al formador que lo que se hace con el futuro profesor" (p. 150). Este diagnóstico trasciende la frontera latinoamericana (Lanier & Little, 1986; Loughran, 2011, 2014).

Sin embargo, en este embrionario estado de la investigación sobre el formador en la región, es posible distinguir cinco características. Primero, muestra diversidad de expresiones lingüísticas al nombrar a este actor². Esta situación podría denotar un escaso trabajo teórico en torno al concepto y una yuxtaposición con la labor del docente universitario. Aunque

2 El término utilizado con mayor frecuencia es 'formadores de profesores / docentes / maestros' (Alves-Mazzotti, 2011; Contreras, 2014; Furman, Poenitz & Podestá, 2012; García & Valencia, 2014; Gomes, 2006; Montenegro-Maggio & Medina-Morales, 2014; Núñez-Delgado, Fernández de Haro & Romero-López, 2010; Peixoto, 2007; Reyes-Jedlicki, Miranda-J., Santa Cruz-G., Cornejo-Ch., Núñez-R., Arévalo-V. & Hidalgo-K., 2014; Da Silva & Schnetzler, 2008). A esta denominación le sigue 'formador' (Aragão & Pereira, 2012; Correa, 2011; Godoi & Lemos, 2012; Mercado, 2007; Montenegro & Medina, 2014) y 'profesores formadores' (Barreto & André, 2012; Contreras, 2014; Furman, Poenitz & Podestá, 2012; Santana & Dalmazo, 2012). Las restantes maneras de nombrar al formador se repiten una vez en el corpus, por ejemplo: capacitadores (Daniel, 2010). Esta diversidad lingüística se presenta entre los artículos y dentro de estos. Por ejemplo, uno de los artículos nombra de cuatro maneras diferentes al formador (Contreras, 2014).

el formador se adscribe a la educación superior, configura un subgrupo dentro de ella. Su especificidad se ubica en torno a 'enseñar a enseñar', tarea que no comparte con los restantes académicos. Ante esto, es posible sugerir la creación de un concepto referido al formador en particular, que articule la investigación en el campo³.

Otro elemento que tensiona y diferencia la labor del formador tiene relación con las creencias con las que los estudiantes de pedagogía ingresan a los programas de formación. La permanente observación que los estudiantes de pedagogía realizaron de las acciones de sus docentes en sus propias escuelas consolidaron en ellos creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Lortie, 1975). A partir de este aprendizaje por observación solo percibían parcialmente el trabajo docente, sin acceder a las intenciones y reflexiones tras él, lo que les impidió concebirlo desde un marco pedagógico (Bullock, 2009; Lortie, 1975). Por lo tanto, la formación docente exige a los formadores responsabilizarse de estas creencias y de las propias —interiorizadas en el sistema escolar y universitario— generalmente tradicionales. De acuerdo a los artículos, en la realidad regional este proceso formativo se realiza en un escenario heterogéneo y adverso, en el que convertirse en formador es una tarea solitaria, con escaso o nulo apoyo institucional; similar a lo reportado internacionalmente (Dinkelman, 2011; Murray & Male, 2005; Zeichner, 2005).

Segundo, la técnica de recolección de datos predominante en los estudios analizados es la entrevista (67,85%), en desmedro de otras, como la observación. De esta situación se desprende que los investigadores prefieren acceder al formador por medio del discurso más que por otras vías, lo cual genera escasa evidencia empírica de lo que se realiza en el aula.

Tercero, a pesar de que los artículos visibilizan al formador como un actor clave y necesario para mejorar la formación docente, las investigaciones revisadas tienden a focalizarse en sus problemáticas y deficiencias, lo cual instala un discurso teórico, prescriptivo e ideal, nombra una gran cantidad de atributos, tareas y roles que *debiese* tener un formador, con escasa descripción del estado del arte o de experiencias contextualizadas que realiza en formación docente, lo que genera escasa claridad y consenso sobre quién es y qué hace. Como ejemplo, en los artículos se destacan dos prescripciones no resueltas. Por un lado, se señala que deben poseer el grado académico de doctor y, por otro, se indica la importancia de la experiencia como docente de aula escolar. El foco en uno u otro está

permeado por el contexto institucional: en la universidad, se privilegia el reclutamiento de doctores con alta producción científica; y en las escuelas o institutos normales, se favorecen los perfiles docentes. Este elemento resalta nuevamente la relevancia de describir el contexto de su desempeño para comprender al formador (Williams & Berry, 2016).

Un cuarto elemento, transversal entre los artículos, es la figura de la comunidad de aprendizaje, conformada por estudiantes de pedagogía, docentes de escuelas, investigadores y otros formadores. En ella, se aprende a ser formador con otros y se construyen colectivamente tanto la identidad como el conocimiento sobre la enseñanza (Chang, Rak-Neugebauer, Ellis, Ensminger, Ryan & Kennedy, 2016; Fuentealba-Jara & Montenegro-Maggio, 2016). Lo anterior requiere superar la noción de desarrollo profesional como producto estático y de responsabilidad individual; para repensarlo como un proceso colaborativo, situado y a lo largo de toda la carrera, enraizado en un contexto institucional y político (Loughran, 2014; Martin & Mulvihill, 2017; Ritter, 2010; Williams & Berry, 2016).

Un último elemento que aparece como desafío ineludible para el formador es la relación teoría-práctica, que surge con mayor fuerza en los estudios sobre el supervisor de prácticas (Correa, 2011; Mata-Ríos, Fossi, Castro & Guerrero, 2008; Mercado-Cruz, 2007). Estos artículos comparten la idea de que la formación otorga mayor importancia a la teoría que a la práctica, lo cual propone comprender este vínculo equilibradamente, entendiendo que se nutren mutuamente. Este desafío requiere de un trabajo intencionado, en el que se destaca el papel de la reflexión en la construcción de esta nueva mirada. No obstante, esta discusión es teórica, con escasa evidencia empírica y aborda superficialmente cómo se podría cambiar.

Esta revisión sistemática, con base en las tendencias que informan acerca del estado de la investigación sobre el formador en la región, sugiere cuatro posibles focos para fortalecer la agenda investigativa en esta temática. Primero, en cuanto a su desarrollo profesional, cabe preguntarse ¿de qué manera los formadores, individual y colectivamente, intencionan y podrían intencionar su aprendizaje profesional continuo, para complejizar la enseñanza en sus comunidades?

Segundo, desafiar la idea de un formador genérico, homogéneo, y reconocer que sus conocimientos y habilidades podrían variar según su especialidad y contexto (Cisternas-León, 2011). Cómo se rescata esa diversidad es un desafío para la investigación en el área: ¿cómo pueden los formadores articular la contribución que realizan en cada curso (didácticas, prácticas genéricas) en la formación docente?, ¿cómo se articulan las comunidades de aprendizaje considerando las especificidades de los formadores?

3 Esta distinción se encuentra en habla inglesa, que utiliza 'teacher educator' para formador y 'university teacher' para otros académicos (Montenegro-Maggio, 2013).

Tercero, ante los escasos estudios que obtienen información de lo que ocurre dentro del aula universitaria —situación que podría invisibilizar la naturaleza interactiva del proceso de enseñanza— se podría examinar ¿cómo lograr coherencia entre discurso y prácticas?, ¿cómo experimenta enseñar a enseñar el formador dentro de las salas de clases?, ¿cuál es la visión de los estudiantes de pedagogía respecto de la enseñanza del formador y sus aprendizajes?

Cuarto, parece relevante estudiar la tensión —individual e institucional— que provoca la compatibilización del rol de investigador y docente del formador. Por una parte, la tarea docente se reconoce como centro y, por otra, las instituciones otorgan gran valor a la producción científica. Al respecto, John Loughran (2011) considera a los formadores como productores de conocimiento, ya que se desenvuelven en la academia, por lo tanto, serán juzgados con las mismas varas que las restantes disciplinas. Sin embargo, señala que son los formadores como grupo profesional los que deben decidir cómo y por qué publicar. Una posible dirección: ¿cómo experimentan la investigación los formadores?, ¿cuáles son sus tensiones y desafíos al investigar?

Se considera la necesidad de impulsar transformaciones en tres direcciones: docencia, investigación y reflexión; transitando desde modelos centrados en el formador, hacia modelos focalizados en el estudiante de pedagogía y la comunidad. En docencia, el eje se situaría en quién es el que aprende, cómo lo hace y cómo el formador puede facilitar este proceso (González-Vallejos & Montenegro-Maggio, 2016). En investigación, se podrían desarrollar modalidades en torno al *self study*, ya que incorpora como características ser “una indagación situada que es autoiniciada y dirigida al mejoramiento; realizada colaborativamente; que utiliza diversos métodos de investigación; y que demuestra su confiabilidad” (Mena & Russell, 2017, p. 105). Su incorporación podría superar la resistencia del formador latinoamericano de ‘mirarse a sí mismo’, la que, a su vez, podría ser una de las causas de la escasez de investigaciones encontradas. Además, eventualmente generaría mayor compatibilización entre los roles de investigador y docente, así como aumentaría las posibilidades de colaboración con otros, para investigar *con* el formador y no solo *sobre* este.

Las oportunidades planteadas en docencia e investigación requieren que el formador desafíe sus creencias de enseñanza y de aprendizaje, y las cuestione individual y colectivamente. En este proceso de desnaturalización es innegable el papel de la reflexión, que podría transitar desde una reflexión que realiza el formador acerca de otros (ejemplo: estudiantes de pedagogía) hacia una reflexión entre el formador, otros formadores y sus estudiantes, en relación con los conocimientos y las prácticas de la comunidad (González-Vallejos & Montenegro-Maggio, 2016).

Cada uno de los caminos propuestos —en docencia, investigación y reflexión— se desenvuelve en un escenario institucional. Este último, si bien no lo determina, podría actuar como facilitador u obstaculizador (Allen, Park-Rogers & Borowski, 2016). Es así como los centros de formación docente requieren avanzar desde iniciativas y esfuerzos individuales hacia la generación de una visión y un soporte integral institucionalizado para los formadores.

La escasa producción de investigaciones latinoamericanas cuyo objeto de estudio es el formador resulta problemática en la formación docente. La confusión en cuanto a quiénes son los formadores, la falta de información sobre lo que ocurre en las aulas y la parcial descripción del contexto en que se desenvuelven, podría afectar el reclutamiento, la retención y los procesos de desarrollo profesional de este grupo, lo que

dificulta la innovación y la autonomía (Lanier & Little, 1986). Robustecer este campo de estudio guiado por una agenda clara, con articulada y suficiente evidencia empírica, junto con sumar y engarzar la investigación sobre el formador a los numerosos hallazgos sobre formación, docentes y sistema escolar, entre otros, podría enriquecer el panorama sobre el fenómeno educativo latinoamericano, para lograr aportes ajustados a sus situaciones particulares.

Este artículo muestra que nuestra realidad dista bastante del creciente conocimiento acumulado en el ámbito anglosajón en esta materia, lo que ubica la región en una evidente desventaja en la discusión internacional, a la vez que obstaculiza y/o ralentiza los cambios e innovaciones en la formación docente y escolar.

Agradecimientos

Agradezco por sus aportes, precisiones y revisiones a la doctora Denise Vaillant (Universidad ORT), a la doctora Claudia Vergara (Universidad Alberto Hurtado) y a la doctora Helena Montenegro.

Sobre la autora

María Paz González-Vallejos es licenciada en educación, profesora de educación básica, magíster mención dificultades de aprendizaje, todos estudios cursados en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, es becaria de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Conicyt, del programa de doctorado en educación Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, UDP-UAH.

Referencias

- Allen, Jared; Park-Rogers, Meredith & Borowski, Rebecca (2016). "I am Out of My Comfort Zone": Self-study of the Struggle of Adapting to the Professional Identity of a Teacher Educator. *Studying Teacher Education*, 12 (3), 320-332. DOI: 10.1080/17425964.2016.1228048
- Alves-Mazzotti, Alva Judith (2011). Formação para o magistério: o discurso dos formadores. *Revista Diálogo Educacional*, 11 (33), 287-307. Disponible en: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4294/4213>
- Barreto da Cruz, Giseli & André, Marli (2012). O ensino de didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. *Revista Diálogo Educacional*, 12 (35), 79-101, DOI: 10.7213. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706005>
- Berry, Amanda (2009). Professional Self-Understanding as Expertise in Teaching about Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 305-318.
- Bullock, Shawn Michael (2009). Learning to Think Like a Teacher Educator: Making the Substantive and Syntactic Structures of Teaching Explicit through Self-Study. *Teachers and Teaching*, 15 (2), 291-304, DOI: 10.1080/13540600902875357
- Canen, Ana & Thomé de Andrade, Ludmila (2005). Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários. *Educação & Realidade*, 30 (1), 49-65. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23004/13286>
- Chang, Aurora; Rak-Neugebauer, Sabina; Ellis, Aimee; Ensminger, Davis; Ryan, Ann Marie & Kennedy, Adam (2016). Teacher Educator Identity

- in a Culture of Iterative Teacher Education Program Design: A Collaborative Self-Study. *Studying Teacher Education*, 12 (2), 152-169, DOI: 10.1080/17425964.2016.1192030
- Cisternas-León, Tatiana Elena (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652011000200005
- Concari, Sonia Beatriz; Giuliano, Mónica Graciela; Giacosa, Norah Silvana; Giorgi, Silvia María; Marchisio, Susana Teresa; Meza, Susana Julia; Lucero, Irene & Catalán, Lilia Cecilia (2012). Acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación por formadores de profesores de física. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 12 (12), 283-302. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/284511651_Acceso_uso_y_apropiacion_de_las_tecnologias_de_la_informacion_y_la_comunicacion_por_formadores_de_profesores_de_fisica
- Contreras, Claudia (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos*, 40 (número especial 1), 49-69. Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art04.pdf>
- Cornejo-Abarca, José (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile? *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 37-55. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/415/852>
- Correa-Molina, Enrique (2011). La práctica docente: una instancia de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educacional*, 50 (2), 77-95. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681299>
- Daniel, Mayra C. (2010). La preparación del maestro: una examinación de las voces de los capacitadores que enseñan en las escuelas normales de Guatemala. *Gist Education and Learning Research Journal*, 4 (1), 127-137. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Mayra_Daniel/publication/277259117_La_Preparacion_del_Maestro_Una_Examinacion_de_las_Voces_de_los_Capacitadores_que_Ensenan_en_las_Escuelas_Normales_de_Guatemala/links/55ddc4ba08aeaa26af0f194f/La-Preparacion-del-Maestro-Una-Examinacion-de-las-Voces-de-los-Capacitadores-que-Ensenan-en-las-Escuelas-Normales-de-Guatemala.pdf
- Dinkelman, Todd (2011). Forming a Teacher Educator Identity: Uncertain Standards, Practice and Relationships. *Journal of Education for Teaching*, 37 (3), 309-323, DOI: 10.1080/02607476.2011.588020
- European Commission (2010). *The Profession of Teacher Educator in Europe. Report of a Peer Learning Activity (PLA)*. Reykjavik, Iceland, 21-24 June 2010. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-educators_en.pdf
- Fuentealba-Jara, Rodrigo & Montenegro-Maggio, Helena (2016). A Process of Becoming: Continuing Change in the Practice of Teacher Educators. En Judy Williams & Mike Hayler (eds.). *Professional Learning through Transitions and Transformations* (183-197). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Furlong, John; Barton, Len; Miles, Sheila; Whiting, Caroline & Whitty, Geoff (2000). *Teacher Education in Transition*. Buckingham, United Kingdom: Open University Press, OpenUP.
- Furman, Melina Gabriela; Poenitz, María Verónica & Podestá, María Eugenia (2012). La evaluación en la formación de los profesores de ciencias. *Praxis & Saber*, 3 (6), 165-189. Disponible en: http://expedicionciencia.org.ar/wp-content/uploads/2015/06/FURMAN_POENITZ_PODESTA-La-evaluaci%C3%B3n-en-la-formaci%C3%B3n.pdf
- García, Melitón & Valencia-Martínez, Marisol (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10 (5), 15-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134001.pdf>
- Garduño-Estrada, León; Carrasco-Pedraza, Marco & Raccanello, Kristiano (2009). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos*, 32 (127), 85-104. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211845005>
- Godoi, Katia Alexandra & Lemos, Silvana Donadio (2012). Formação reflexiva: a apropriação tecnológica pelos formadores dos núcleos de tecnologia educacional do estado de goiás para implantação do 'PROUCA' [Programa Um Computador por Aluno]. *Revista e-Curriculum*, 8 (1), 1-20. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9037/6636>
- Gomes, Rita de Cássia Medeiros (2006). Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador. *Revista E-Curriculum*, 2 (3). Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3155/2086>

- González-Vallejos, María Paz & Montenegro-Maggio, Helena (2016). *La investigación sobre docentes formadores en Latinoamérica: convergencias y divergencias*. Twenty-third International Conference on Learning-University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada, 13-15 July 2016.
- Goodwin, A. Lin; Smith, Laura; Souto-Manning, Mariana; Cheruvu, Ranita; Tan, Mei Ying; Reed, Rebecca & Taveras, Lauren (2014). What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? Perspectives from Practicing Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 65, 284-302. DOI: 10.1177/0022487114535266
- Junckes, Rosane Santana & André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2012). O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. *Revista Diálogo Educacional*, 12 (36), 517-533. Disponible en: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4651/4594>
- Korthagen, Fred; Loughran, John & Lunenberg, Mieke (2005). Teaching Teachers-Studies into the Expertise of Teacher Educators: An Introduction to this Theme Issue. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.007>
- Lanier, Judith E. & Little, Judith W. (1986). Research on Teacher Education. En Merlin C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 527-569. 3rd ed., New York: MacMillan Publishing.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Loughran, John (2011). On Becoming a Teacher Educator. *Journal of Education for Teaching*, 37 (3), 279-291. DOI: 10.1080/02607476.2011.588016
- Loughran, John (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65, 271-283. DOI: 10.1177/0022487114533386. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487114533386>
- Loughran, John & Russell, Tom (1997). *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. Washington D.C.: Palmer Press.
- Magaña-Echeverría, Martha Alicia; Montesinos-López, Osva Antonio & Hernández-Suárez, Carlos Moisés (2007). Comparación del nivel de escolaridad para el desempeño docente y académico del profesorado de tiempo completo de la Universidad de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 615-634. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003308.pdf>
- Martin, Linda E. & Mulvihill, Thalia M. (2017). Current Issues in Teacher Education: An Interview with Dr. Linda Darling-Hammond. *The Teacher Educator*, 52 (2), 75-83, DOI: 10.1080/08878730.2017.1294921. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08878730.2017.1294921>
- Mata-Ríos, Sonia; Fossi, Leonardo; Castro, Luis & Guerrero, Waldemar (2008). Formación de formadores en la universidad. *Revista ORBIS / Ciencias Humanas*, 3 (9), 119-134. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/709/70930907/>
- Mayer, Diane; Mitchell, Jane; Santoro, Ninetta & White, Simone (2011). Teacher Educators and 'Accidental' Careers in academe: An Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37 (3), 247-260. DOI: 10.1080/02607476.2011.588011
- Mena, Juanjo & Russell, Tom (2017). Collaboration, Multiple Methods, Trustworthiness: Issues Arising from the 2014 International Conference on Self-study of Teacher Education Practices. *Studying Teacher Education*, 13 (1), 105-122. DOI: 10.1080/17425964.2017.1287694
- Mercado-Cruz, Eduardo (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 487-512. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003303.pdf>
- Miranda-Jaña, Christian & Rivera-Rivera, Pablo (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 155-169. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514138009>
- Moher, David; Liberati, Alessandro; Tetzlaff, Jennifer & Altman, Douglas G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: the PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 151 (4), 264-269.
- Montenegro-Maggio, Helena (2013). *La práctica de enseñar en los programas de formación docente inicial. ¿Cómo el profesor se convierte en formador de futuros profesores?* (Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación). Santiago, Chile. Disponible en: <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/181662>
- Montenegro-Maggio, Helena (2016). The Professional Path to Become a Teacher Educator: the Experience of Chilean Teacher Educators. *Professional Development in Education*, 42 (4), 527-546.
- Montenegro-Maggio, Helena & Medina-Morales, Lorena (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios Pedagógicos*, 40, 161-182. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385010>

- Murray, Jean (2008). Teacher Educators' Induction into Higher Education: Work based Learning in the Micro Communities of Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 117-133. DOI: 10.1080/02619760802000099
- Murray, Jean & Kosnik, Clare (2011). Introduction: Academic Work and Identities in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37 (3), 243-246. DOI: 10.1080/02607476.2011.587982
- Murray, Jean & Male, Trevor (2005). Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 125-142. DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.006
- Núñez-Delgado, María del Pilar; Fernández de Haro, Eduardo & Romero-López, Antonio (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua y literatura española y su didáctica en relación con el desarrollo de la planificación curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 921-944. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n46/v15n46a11.pdf>
- Oliveira, Andréia Maria Pereira de & Silva, Lilian Aragão da (2012). As discussões entre formador e professores no planejamento do ambiente de modelagem matemática. *Boletim de Educação Matemática*, 26 (43), 1071-1101.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016). *Estrategia regional sobre docentes: Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OREALC-UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- Padierna-Cardona, Juan Carlos (2011). El perfil pedagógico competente: un análisis a la luz del formador de formadores en la Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad San Buenaventura, Medellín, 2010. *Revista Educación Física y Deporte*, 29 (2), 269-276. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/8502/8031>
- Peixoto, Joana (2007). Metáforas e imagens dos formadores de professores na área da informática aplicada à educação. *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1479-1500. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1128101.pdf>
- Piña de Valderrama, Esperanza (2010). Los significados de la praxis pedagógica en los docentes formadores de formadores. *Investigación y Postgrado*, 25 (2-3), 251-272. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/658/65828402009.pdf>
- Reyes-Jedlicki, Leonora; Miranda-J., Christian; Santa Cruz-G., Eduardo; Cornejo-Ch., Rodrigo; Núñez-R., Mauricio; Arévalo-V., Ana & Hidalgo-K., Felipe (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40, 183-203. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385011>
- Ritter, Jason K. (2010). Revealing Praxis: A Study of Professional Learning and Development as a Beginning Social Studies Teacher Educator. *Theory & Research in Social Education*, 38 (4), 545-573. DOI: 10.1080/00933104.2010.10473439

- Rombys-Estévez, Diego (2013). Integración de las TIC para una 'buena enseñanza': opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4 (19), 69-86. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892005.pdf>
- Russell, Tom & Korthagen, Fred (1995). *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education*. Washington, D.C.: Palmer Press.
- Russell, Tom & Loughran, John (2007). *Enacting a Pedagogy of Teacher Education. Values, Relationships and Practices*. New York: Routledge.
- Silva, Rejane Maria Ghisolfi da & Schnetzler, Roseli P. (2008). Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. *Química Nova*, 31 (8), 2174-2183. Disponible en: http://quimicanova.s bq.org.br/imagbank/pdf/Vol31No8_2174_44-ED07185.pdf
- Swennen, Anja & Bates, Tony (2010). Editorial. *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 1-7. DOI: 10.1080/19415250903457653
- Vaillant, Denise (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. En Serie Documentos de PREAL, 31. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, PREAL. Disponible en: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf
- Vaillant, Denise (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 27-41. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>
- Vaillant, Denise & Marcelo, Carlos (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. España: Narcea Ediciones.
- Vieira, Rodrigo Drumond & Nascimento, Sylvania Sousa do (2009). Uma visão integrada dos procedimentos discursivos didáticos de um formador em situações argumentativas de sala de aula. *Ciência & Educação*, 15 (3), 443-457. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n3/01.pdf>
- Wiebke, Heidi & Park-Rogers, Meredith (2014). Transition to Science Teacher Educator: Tensions Experienced while Learning to Teach Lesson Sequencing. *Studying Teacher Education*, 10 (3), 222-238. DOI: 10.1080/17425964.2014.949657
- Williams, Judy & Berry, Amanda (2016). Boundary Crossing and the Professional Learning of Teacher Educators in New International Contexts. *Studying Teacher Education*, 12 (2), 135-151, DOI: 10.1080/17425964.2016.1192031
- Zabala, Carmen; Camacho, Hermelinda & Chávez, Sila (2013). Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15 (2), 178-194. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4451079.pdf>
- Zeichner, Ken (2005). Becoming a Teacher Educator: A Personal Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 117-124. DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.001. Disponible en: https://www.academia.edu/25556146/Becoming_a_teacher_educator_a_personal_perspective