

Posibilidades y tensiones del docente- investigador en la escuela. El caso de Argentina, Brasil, Colombia y México

Possibilities and issues of teachers-researchers in the school. The
case of Argentina, Brazil, Colombia and Mexico

Viviana del Carmen Palencia Salas
Universidad del Atlántico, Colombia
Sara Lorena Villagrà Sobrino
Bartolomé Rubia Avi
Universidad de Valladolid, España

Recibido: 23/11/2018
Aceptado: 12/06/2019

ABSTRACT

Initial training is a fundamental element to promote skills and competencies that allow the development of teachers-researchers in the school. However, to support this practice it is necessary the existence of adequate conditions in the teaching profession, research experiences in pre-service teacher training, and educational policies that promote this profile. Therefore, this research it is aimed at identifying if there is an offer of appropriate scenarios to allow the development of teachers-researchers in four Latin American countries, Argentina, Brazil, Colombia and Mexico. In this regard, we use a qualitative metasynthesis method. We analyze recent studies on the profession's state and the initial teacher training in Latin America. Likewise, we identify the factors that enable or hinder the development of research activities in educational practice. We find that there are many networks and teaching groups that develop educational research in school, supporting the research practice of the teaching staff that enables the development of teachers-researchers. Also, there are aspects that can hinder this practice, such as the low quality of initial training, precarious working conditions, and insufficient time to carry out research in school.

KEY WORDS: Docente investigador; formación inicial del profesorado; investigación educativa; ejercicio docente; política educativa.

RESUMEN

La formación inicial constituye un elemento fundamental para promover habilidades y competencias que permitan la práctica investigadora del docente en la escuela. Aunque para favorecer esta práctica es oportuno que existan condiciones adecuadas en la profesión docente y experiencias de investigación en la formación inicial y permanente que promuevan este perfil. Por ello, analizamos las realidades de 4 países de América Latina: Argentina, Brasil, Colombia y México, para identificar de qué manera se favorece la formación y el desempeño de docentes investigadores. Para esto, hemos realizado una meta-síntesis cualitativa sobre estudios recientes asociados con la profesión y la formación docente en Latinoamérica. A través de la revisión sistemática de la literatura, hemos identificado trabajos previos y experiencias que ponen de manifiesto factores que posibilitan y/o dificultan el desarrollo de actividades investigadoras en la formación y en la profesión docente. Entre los factores que favorecen la formación y desempeño de docentes investigadores encontramos diversas redes y colectivos docentes que desarrollan investigación educativa en la escuela. Como aspectos que dificultan el ejercicio de la investigación en la docencia se encuentran la baja calidad de la formación inicial, las condiciones laborales precarias, así como el tiempo insuficiente para realizar investigación en la escuela, entre otros.

PALABRAS CLAVE: Docente investigador; formación inicial del profesorado; investigación educativa; ejercicio docente; política educativa.

Authors' correspondence address:

Viviana del Carmen Palencia Salas, Universidad del Atlántico, Colombia, e-mail:
vdpalencia@mail.uniatlantico.edu.co. ORCID: 0000-0001-7607-5568

Sara Lorena Villagrà Sobrino, Universidad de Valladolid, Departamento de Pedagogía. ORCID: 0000-0003-2516-0492

Bartolomé Rubia Avi, Universidad de Valladolid, Departamento de Pedagogía. ORCID: 0000-0002-4963-4552

1. Introducción

En América Latina existen muchas dificultades en el campo de la educación, algunas de ellas emergen a raíz de los escenarios de inequidad, desigualdad social, pobreza y corrupción que sufren los países de esta región y que afectan notablemente a todos los ámbitos; de manera especial al sector educativo (Román, 2009; Krüger, 2014; Aparicio, 2014; Rico, 2010). No obstante, existe una creciente preocupación por solucionar algunas de las problemáticas educativas y brindar una educación de calidad. La Unesco (2016), menciona la necesidad de brindar educación gratuita, equitativa, de calidad y con docentes cualificados. La formación de estos docentes representa un lugar importante en las políticas educativas de Latinoamérica, en palabras de Tiana (2011), el papel de la formación del profesorado en la mejora de los sistemas educativos es fundamental. Aunque su formación es considerada parte del problema y de la solución (Fullan, 2002). Las debilidades en la formación inicial, el poco apoyo en la inserción docente y en la formación continua, son algunos de los problemas de la profesión docente. Al mismo tiempo, la participación de los docentes en las escuelas, el compromiso y dedicación de este colectivo constituye la solución en el campo educativo para afrontar problemáticas como la desigualdad, la inequidad, y los bajos resultados académicos (Vaillant, 2016).

Para dotar a los docentes de herramientas que contribuyan a la solución de estas problemáticas y favorecer una educación de calidad, Rodríguez (2004) señala que, a partir de la formación en investigación los docentes pueden ser agentes activos que favorezcan la resolución de problemas educativos. De acuerdo con Popkewitz (2015), la investigación permite que los docentes replanteen sus métodos e identifiquen estrategias de cambio que conlleven a una mejora sustancial de los procesos académicos. Cuando los docentes son formados como investigadores de su propia práctica, tienen la capacidad de emplear la indagación, la observación y la investigación como parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto repercute de manera positiva en la formación de habilidades y competencias en el alumnado, constituyéndose también como un medio para transformar prácticas (Pérez-Gómez, 2010). Algunos países de América Latina cuentan con una amplia tradición histórica en la consolidación de Movimientos de Renovación Pedagógica, destacan: Colombia, México, Argentina, Venezuela y Uruguay, donde se han generado espacios para debatir y compartir experiencias, a través de un enfoque de un docente activo, reflexivo e investigador (Villasmil, Ramos y Pinto, 2017). Para Messina (2011), este rol de maestro/a investigador se ha consolidado en el ejercicio de la profesión docente y desde la formación inicial en las escuelas normales y/o universidades a través de cursos y asignaturas que abordan contenidos y procedimientos propios de la investigación en el campo educativo.

A su vez, en las escuelas, los maestros/as a través de programas educativos formales o no formales han accedido a capacitaciones que promueven el desarrollo de la investigación en el aula. Un ejemplo de esto, lo constituye el Programa *Ondas* en Colombia que fomenta la investigación escolar. En este programa se emplea la investigación como estrategia pedagógica para enseñar a investigar al alumnado desde las primeras etapas de formación, para lo cual capacitan a los docentes para que emprendan actividades de investigación con el alumnado (Plata-Santos, 2016). En México se desarrolla el programa *la Ciencia en tu Escuela* cuyo objetivo es mejorar la enseñanza de las ciencias mediante la formación inicial de maestros/as de educación básica en habilidades de investigación. En Argentina, se implementa el programa *HaCE "Haciendo Ciencia en la Escuela"* con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial y primario a través de la enseñanza basada en la indagación (Sbarbati, 2015).

A partir de esta preocupación, surgió este estudio de carácter exploratorio que nos ha llevado a indagar sobre acciones concretas llevadas a cabo en la formación y el ejercicio docente en el contexto de América Latina, a favor del perfil del maestro/a que investiga en la escuela. Así, hemos comenzado por buscar los aspectos que influyen de manera positiva o negativa en el fortalecimiento de esta práctica investigadora. Cabe resaltar que este estudio forma parte de un trabajo más amplio de una tesis doctoral que aborda la formación de maestros/as investigadores en los contextos de España y Colombia. Teniendo como objetivo el análisis de la formación inicial docente en investigación educativa a partir de un estudio Multicaso Instrumental (Stake, 2005).

De acuerdo con lo mencionado, el objetivo principal de este artículo ha sido conocer las características de la formación y el ejercicio de la profesión docente en América Latina, e identificar si se promueven prácticas que fomenten el perfil de un docente que investigue en la escuela. Es por esto, por lo que a través de una meta-síntesis cualitativa, hemos indagado sobre experiencias significativas que fomentan la investigación en la formación y en el ejercicio de la profesión docente. En este sentido, presentamos este estudio en tres secciones. En primer lugar, abordamos un breve marco de referencia de la perspectiva histórica de la corriente del maestro investigador en Latinoamérica. En segundo lugar, describimos el proceso de revisión sistemática de la literatura. En tercer lugar, mostramos los resultados, exponiendo las características de la formación y ejercicio docente, así como experiencias que promueven la práctica investigadora en la escuela.

2. Breve perspectiva histórica del maestro investigador en Latinoamérica en el siglo XX

La investigación docente no es reciente en el contexto de América Latina. A partir de la década de los cuarenta en Argentina, la práctica del docente como investigador comenzó a visualizarse con los trabajos del maestro Luis Iglesias. Este docente hizo investigación en el aula sobre la enseñanza, el papel del maestro, la autoridad pedagógica y la didáctica de la libre expresión, entre otros aspectos. Estas obras fueron publicadas en varios libros recogidos en Vezub, (2010). También encontramos investigadores como Rodrigo Vera, Graciela Batallan, y Elena Achilli que en la década de los setenta elaboraron “talleres de educadores” (Anderson y Herr 2007). Estos talleres de formación permanente consistían en que un grupo de docentes se actualizaba investigando sobre su propia realidad, a la vez que construían conocimiento (Achilli, 1988).

En Brasil, debido a las desigualdades sociales existentes en la década de los cincuenta, se fortaleció el Movimiento de Educación Popular, que surgió como una corriente político-pedagógica alternativa basada en la investigación participativa como una forma de conocimiento del mundo. Freire (1972), uno de sus mayores exponentes, desarrolló la noción de educación para la liberación o “pedagogía liberadora”, buscando la alfabetización de toda la población como mecanismo de independencia, introduciendo importantes cambios en el sistema educativo y en las prácticas del alumnado. Freire destacaba la importancia del docente y su formación como agentes de cambio en la sociedad y los procesos educativos, indicaba que la investigación forma parte de la naturaleza de la práctica docente (Freire, 2004). Por su parte, en México a finales de la década de los setenta, acorde con Rama (2009), se produjo una expansión en el sistema de educación superior denominada masificación educativa que vino acompañada con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. En este escenario se contempló la necesidad de formar profesionales que desarrollaran investigación educativa. En este sentido, se empleaba en la formación inicial un modelo reflexivo que impulsaba la propuesta del docente-investigador (Navarrete-Cazales, 2015).

Por otra parte, en Colombia en la década de los noventa la demanda de formación de maestros/as investigadores en las escuelas, aumentó con el surgimiento y expansión del Movimiento Pedagógico en 1982. Este movimiento planteaba el fomento de competencias para desarrollar actividades de investigación e innovación en la formación inicial del profesorado. Como resultado se reafirmaba la necesidad de un docente reflexivo e investigador de su práctica (Cabra y Marín, 2015). El fomento de la investigación se visualizaba a través de la reflexión pedagógica realizada por los docentes, a partir de su participación en proyectos pedagógicos de aula. Proyectos que implicaban una resignificación de la praxis, producción del saber pedagógico y realización de experiencias de investigación en el aula (Ossa-Montoya, 2015). Además, se favoreció la experimentación y la investigación-acción pedagógica, en donde el profesorado era el sujeto constructor del saber pedagógico y el generador de ese saber, debido a que partían de la reflexión sobre lo desarrollado en la escuela (Suárez, 2015). De tal manera, que en Latinoamérica las acciones encaminadas al fortalecimiento de la investigación educativa por parte del profesorado se visualizaron en los modelos y movimientos educativos liberales. Estos buscaban contrarrestar las políticas autoritarias de las

décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, promulgando la necesidad del maestro investigador desde concepciones cercanas a la investigación-acción (Messina, 2011).

3. Metodología del análisis realizado

Después de mencionar algunas de las acciones que se desencadenaron en Argentina, Brasil, Colombia y México a favor del perfil de un docente investigador, describimos la revisión exhaustiva de la literatura realizada, a partir del método de la *metasíntesis cualitativa* (Thunder y Berry III, 2016). La *metasíntesis cualitativa* es un proceso intencional y coherente para analizar datos e interpretar hallazgos obtenidos en estudios cualitativos. Este proceso nos permite definir la pregunta de investigación y luego buscar, seleccionar, evaluar, resumir y combinar datos cualitativos para abordar la pregunta de investigación (Erwin, Brotherson y Summers, 2011). Para llevar a cabo esta *metasíntesis*, seguimos los 6 pasos propuestos por Sandelowski y Barroso (2007), que se detallan a continuación:

1) Identificar una metacuesti n de investigación específica

La metacuesti n que guió nuestro estudio la formulamos así:  Las características de la formación y ejercicio docente en Argentina, Brasil, Colombia y México favorecen el perfil de docente que emplee la investigación en el aula?

2) Realizar una búsqueda exhaustiva

Para efectuar la búsqueda sistemática desde el inicio se debe definir el tema, la población, la temporalidad y aspectos metodológicos, así como las bases de datos a consultar.

- Definición del tema: este debe guardar relación con la metacuesti n. Por esto, optamos por realizar la búsqueda exhaustiva empleando los siguientes términos en español e inglés: *formación inicial docente, profesión docente, docentes investigadores*.
- Delimitación de la población: aunque nos referimos a las características generales de la formación y ejercicio docente en América Latina, para efectos de búsqueda y selección de experiencias que favorezcan o impidan la práctica investigadora del docente, solo incluimos a Argentina, Brasil, Colombia y México. Asimismo, cuando nos referimos a docentes o maestros/as hacemos alusión a los profesionales de la educación básica.
- Temporalidad: En la búsqueda exhaustiva seleccionamos artículos de investigación publicados entre 2000 y 2019.
- Metodología: Tuvimos en cuenta estudios que empleen métodos cualitativos y métodos mixtos. Recurrimos a las bases de datos: Dialnet, Scopus y Web of Science.

Para realizar la búsqueda de los artículos de investigación, empleamos palabras claves adaptadas a cada base de datos. En la tabla 1. Presentamos los resultados y los ejemplos de las preguntas de investigación que guiaron la búsqueda.

Tabla 1.
Ejemplos de cadenas de búsquedas y número de resultados por palabra clave y pregunta de investigación

Pregunta de investigación	Palabra clave	Base de datos	Resultados
�Cu�les son las condiciones de desempeño laboral del profesorado en América Latina?	"Profesión docente" AND "América Latina"	Dialnet	12
		Scopus	23
	"Teaching occupation"	Web of Science	39

¿Cuáles son las principales características de la formación inicial docente que repercuten de forma positiva o negativa en la consolidación del perfil formativo de docente investigador?	“ <i>formación inicial</i> ” AND “ <i>docentes</i> ” AND “ <i>América Latina</i> ”	Dialnet	11
	“ <i>Pre-service</i> ” AND “ <i>Teacher</i> ”	Scopus	121
		Web of Science	62
¿Qué tipo de experiencias se realizan en Argentina, Brasil, México y Colombia en la formación y el ejercicio docente que promueven el perfil de maestro/a investigador?	“ <i>Docentes investigadores</i> ” AND “ <i>América Latina</i> ”	Dialnet	13
	“ <i>In-Service Teacher</i> ” OR “ <i>Teacher-researchers</i> ”	Scopus	123
		Web of Science	102

3) *Seleccionar estudios relevantes iniciales*

La búsqueda inicial arrojó un total de 506 resultados. A partir de estas referencias obtenidas en nuestra búsqueda procedimos a realizar un cribado, para lo que, estudiando los títulos y los resúmenes eliminamos los artículos repetidos, y seleccionamos 60 artículos basándonos en los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión:
 - Artículos seleccionados en español, inglés, y portugués.
 - Año de publicación: 2000-2019.
 - Estudios relacionados con formación y práctica de docentes de educación básica.
 - Estudios que informen sobre experiencias y/o características de maestros/as en formación o en servicio.
 - Artículos de investigación.
 - En Scopus y Web of Science tuvimos como criterio de inclusión, *países y regiones*, seleccionando solo estudios realizados en Argentina, Brasil, México y Colombia. Además, en Web of Science utilizamos como criterio de inclusión los artículos que se encontraban en la categoría: *education educational research*, y en Scopus, los artículos alojados en: *Social Sciences y Arts and humanities*.
 - En Dialnet se incluyó en la búsqueda el término “América Latina”.
- Criterios de exclusión:
 - Estudios relacionados con profesorado universitario investigador.
 - Estudios cuantitativos.
 - Actas de congreso, capítulos de libro y tesis.
 - Estudios centrados en diferentes zonas geográficas a las de los países objeto de estudio.

Una vez que se seleccionaron los artículos en las bases de datos, notamos que la mayoría de las experiencias provenían de Brasil, por este motivo, decidimos ampliar la búsqueda consultando en bases de datos más conocidas en Latinoamérica, así que consultamos en *Redalyc*, empleando las mismas palabras claves y los mismos criterios de inclusión y exclusión. Esta nueva consulta arrojó una gran cantidad de artículos valiosos para nuestro estudio. Por esta razón, seleccionamos 9 artículos que respondían a las preguntas de investigación.

4) Evaluar la calidad de los estudios seleccionados inicialmente

Después de una lectura completa de los 60 artículos inicialmente seleccionados y de los 9 estudios escogidos en Redalyc, decidimos elegir un total de 45 artículos que arrojaban información precisa sobre las preguntas de investigación planteadas.

- En relación con la profesión docente en América Latina, escogimos 15 artículos que nos brindaban información relevante para conocer condiciones esenciales del desarrollo de la profesión docente en este contexto. De estos estudios, 10 procedían de Dialnet, 1 de Scopus y 4 de Redalyc.
- En cuanto a las características de la formación inicial de los maestros/as en América Latina, elegimos 12 artículos. De los cuales en Dialnet seleccionamos 5, en Scopus 4, en WoS 2 y en Redalyc 1.
- Finalmente, en relación con las experiencias existentes en Argentina, Brasil, Colombia y México que fomentan el perfil del docente investigador, seleccionamos 18 artículos, de los cuales en Dialnet elegimos 2, en Scopus 4, en WoS 8 y en Redalyc 4.

5) Sintetizar los hallazgos de estudios seleccionados utilizando técnicas cualitativas

En total 45 artículos fueron analizados de manera pormenorizada apoyándonos en el programa informático *ATLAS.ti*, empleando una codificación inductiva. De esta manera identificamos si contribuían a responder los interrogantes de nuestro estudio, los cuales agrupamos en 2 categorías, a saber:

- Problemáticas en la formación y el ejercicio de la profesión docente en América Latina que repercute en la labor investigadora del docente.
- Experiencias que fomentan la investigación en la formación inicial y permanente del profesorado en los países analizados.

La última fase, relativa a la presentación de la síntesis de los resultados de los estudios para abordar la meta- cuestión de la investigación se aborda a continuación en los resultados.

4. Análisis de los datos del estudio

Hemos organizado la exposición de resultados respondiendo a las preguntas de investigación. En primer lugar, nos centraremos en describir las condiciones de la profesión docente y de la formación inicial que favorecen o impiden la práctica investigadora del docente. En segundo lugar, analizaremos las experiencias que fomentan la investigación en la formación y ejercicio docente.

4.1.  Cu les son las condiciones de desempeño laboral del profesorado en América Latina?

La profesión docente en Latinoamérica está caracterizada por distintos dilemas y situaciones que afectan el desempeño docente y en múltiples casos impiden desarrollo de prácticas investigadoras. Murillo y Román (2013), describen el asunto del doble trabajo, multi-empleo, o doble jornada laboral en los docentes. Manifiestan que estos profesionales tienen la necesidad de acceder a un segundo trabajo remunerado en el cargo de docente o en otra actividad laboral, en vista de que la remuneración salarial no alcanza a ser suficiente. Los salarios del profesorado en Latinoamérica han sido bajos históricamente, ubicando a una mayoría de docentes en la línea de la pobreza (Sánchez y Corte, 2012). Como consecuencia de esta situación, parece evidente que un docente que tiene una actividad laboral adicional no tendrá tiempo suficiente para dedicarse a realizar actividades de investigación en el aula, acceder a actividades de formación permanente o participar en proyectos de investigación e innovación. A pesar de esto, según un estudio realizado por Weinstein (2016), el profesorado de América Latina presenta una alta satisfacción con la profesión, pero no con la remuneración salarial. Además, los docentes en este contexto deben asumir funciones adicionales que no forman parte de los procesos académicos, ni disciplinarios, pero que s  afectan la formación

integral del alumnado (Vaillant, 2013). Entre esas tareas añadidas de los docentes encontramos: asumir actividades de prevención de drogas, alcoholismo, embarazos a temprana edad, además de demandas sociales de cuidado, alimentación, salud y bienestar (Falus y Goldberg, 2011).

Echeverri-Álvarez (2016), en el contexto colombiano, manifestó distintas dificultades en el entorno escolar que imposibilitan el eficaz desarrollo de maestros/as investigadores. Estas situaciones se concretan en la poca consideración en la escuela sobre la pertinencia de la investigación; escasa o nula formación de los docentes en investigación; interés restringido o condicionado por parte de la escuela para que el profesorado investigue; insuficientes espacios para que los docentes se reúnan a reflexionar y compartir experiencias en comisiones investigativas. En este sentido, el autor manifiesta que la escuela no sabe qué hacer con los maestros/as investigadores, ni con los resultados de sus investigaciones. De esta manera, consideramos que las condiciones de la profesión docente son uno de los factores que podrían impedir o dificultar la práctica investigadora en el docente.

4.1.2. ¿Cuáles son las principales características de la formación inicial docente que repercuten de forma positiva o negativa en la consolidación del perfil formativo de docente investigador?

La formación inicial y permanente de los docentes en América Latina es muy heterogénea y diversificada, esta se oferta en Instituciones Superiores, Escuelas Normales y/o Universidades (Vezub 2007). En Argentina la formación docente se ofrece en el nivel universitario y terciario (no universitario), a través de Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades o institutos universitarios. En Brasil, se oferta solo a través de universidades y en México y Colombia, la formación se da a través de Escuelas Normales y universidades. El resultado de esta diversidad conlleva a que los docentes se formen en instituciones con distinta trayectoria, duración, origen y cultura académica y en muchos casos la preparación pedagógica, didáctica e investigativa resulta insuficiente o nula. Ruiz, García y Pico (2013), manifiestan que en el desarrollo de las instituciones de formación docente la investigación ha tenido un papel poco relevante en los procesos formativos. Por su parte, el informe PREAL³¹ (2001) mencionaba que los docentes de América Latina no recibían una adecuada preparación para su función. Estos aspectos se materializan en un menor número de horas de formación en comparación con otros países, y una baja calidad en la capacitación recibida. Vaillant (2013), apunta que la baja calidad en la formación docente se evidencia en los bajos resultados de pruebas estandarizadas del aprendizaje de los estudiantes a lo largo del sistema educativo, al igual que en los bajos resultados de los estudiantes egresados de la formación docente.

Sobre este último aspecto, en Colombia los docentes presentan los resultados más bajos en comparación con otros profesionales. Una explicación a esta situación se asocia a que la docencia se ha convertido en una categoría social que no atrae a los estudiantes con mejores niveles académicos (Vaillant, 2009). Esto, refleja una realidad compartida con otros países de América Latina, en donde los profesores desde su formación inicial adquieren un nivel bajo en competencias genéricas, en habilidades y destrezas pedagógicas e investigadoras. En el caso de Brasil, un estudio realizado por Costa- Souza (2014), señaló la discrepancia que existe entre la necesidad de formar al profesorado y la oferta real de cursos, al igual que los problemas de deserción de los futuros docentes en los cursos formativos.

No obstante, a pesar de las carencias evidenciadas en las condiciones del ejercicio y formación docente en el contexto latinoamericano, también hemos identificado experiencias que promueven la mejora de la calidad educativa y el fomento del desarrollo profesional a través de cursos en la formación inicial y permanente. A continuación, hacemos alusión a algunas de estas experiencias.

³¹ Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe, Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

4.2.  Qu  tipo de experiencias se realizan en Argentina, Brasil, México y Colombia en la formación y el ejercicio docente que promueven el perfil de maestro/a investigador?

En contraste con lo anteriormente descrito, sobresalen experiencias que incluyen la investigación como mecanismo para contrarrestar algunas de las problemáticas de la escuela, mejorar la práctica docente y efectuar cambios en la formación y ejercicio docente. En los países que nos ocupan encontramos que se han consolidado redes de maestros/as investigadores que realizan procesos de experimentación y organización colaborativa a través de proyectos que buscan reconstruir el saber pedagógico e intervenir de forma crítica en el campo educativo (Suárez, 2015). Existen redes y movimientos que se crearon con el fin de incidir en las decisiones políticas en materia de educación y transformar la práctica docente de los profesores. Un ejemplo de esto, lo constituye el *Movimiento expedición pedagógica Nacional* desarrollado en Colombia. Este movimiento surgió en 1982, como una propuesta metodológica para descubrir y recrear las pedagogías existentes en los diferentes territorios de Colombia. En este contexto, los maestros realizaron una movilización social y educativa recorriendo múltiples escuelas del país investigando sobre las prácticas educativas (Mejía, 2009). Como resultado se constató la existencia del desarrollo de actividades pedagógicas de las escuelas en medio del conflicto armado del país, en donde se creaban y desarrollaban estrategias e iniciativas de paz para sobrevivir a dinámicas territoriales en la confrontación b lica. Asimismo, se visibilizaron las prácticas desarrolladas para afrontar las brechas de desigualdad social, la exclusión, el desplazamiento forzado, las amenazas ambientales, las condiciones de vida de los campesinos, indígenas y afrodescendientes.

A partir de este recorrido, los maestros y maestras también identificaron las principales problemáticas de las escuelas y realizaron propuestas para solucionarlas. Como logros significativos de esta *expedición pedagógica nacional*, con apoyo de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) se influyó en la realización de grandes aportaciones para que se reformara la Ley General de la Educación en 1994.

Por otro lado, en México, en 1996 se creó la *Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela* (TEBES), conformada por docentes que se encontraban insatisfechos con sus trabajos de aula. En este contexto, impulsaron un proceso de innovación en el Marco de la Educación Básica. Realizaron reflexiones basadas en el quehacer cotidiano, a través de un ciclo de acción-reflexión-sistematización-acción, logrando cambiar prácticas tradicionales y compartiendo los resultados de sus experiencias. Esta red en la actualidad cuenta con 78 colectivos escolares, y abarca 13 estados de la República y el Distrito Federal (Calderón-López, 2006).

También existen colectivos y redes de docentes investigadores cuyo propósito ha sido contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado. En Argentina se encuentra el *Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela*, que surgió en el 2006 y trabaja en torno a la revalorización de la tarea docente mediante procesos de investigación educativa llevados a cabo en red (Pasquariello, 2016). En Brasil distinguimos la Red de Formación Docente-Narrativas y Experiencias (*Rede de Forma o Docente - Narrativas e Experi ncias*) creada en el año 2010 por la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro, con el propósito de articular colectivos docentes y grupos de estudios que ya existían en otras instituciones.

Además de las redes y colectivos de docentes que investigan en la escuela, también existen diversas experiencias individuales de maestros/as que fomentan la investigación-acción, la investigación docente sobre los estudiantes, y las prácticas reflexivas sobre su práctica. En relación con la investigación-acción, se destacan los estudios realizados por Oliveira (2012); De Souza (2016); Aragão y Dias (2018); Almeida y de Araújo (2018); Grígoli, Teixeira, Lima, Silva, y Vasconcellos (2007); y Chamizo y García-Franco (2013). Estos autores hacen referencia a la importancia de la investigación-acción en la formación y ejercicio docente, al tiempo que describen su implementación en la práctica docente, optimizando el quehacer diario y resolviendo los problemas del aula apoyados en los procesos reflexivos. Respecto a la investigación sobre los estudiantes, Batista y Pacheco (2016) relataron la experiencia de una docente que investigó sobre la violencia y acoso escolar que se presentaba en su aula en una escuela en Brasil. A través de observaciones, diarios de campo y grupos focales, la docente not  que el acoso escolar se originaba por desigualdades, discriminaciones y

preconceptos del contexto sociocultural que sobrepasan los muros de la escuela. Peres y Chalu (2018) describen el trabajo de investigación de una docente investigadora que promovió el ejercicio de la escritura en diarios personales con alumnos/as de 8° mejorando los procesos de escritura.

Otro ejemplo en cuanto a la investigación sobre los estudiantes, lo abordan Vrikki et al. (2009), quienes desarrollaron una investigación basada en la observación con el objetivo de fomentar el diálogo en los estudiantes. Para ello, examinaron dos métodos de observación sistemática que fueron posteriormente utilizados por docentes en formación y docentes en servicio, con la finalidad de ayudar a aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la participación y el dialogo productivo en el aula. Estos métodos de observación respaldarían la práctica reflexiva docente. Los docentes investigadores implicados utilizaron un esquema para el análisis del diálogo educativo, este estudio se llevó a cabo en aulas de primaria de México y el Reino Unido. Los resultados demostraron que tanto la observación como la práctica reflexiva pueden ayudar a los maestros a darse cuenta de los eventos en el aula y ajustar la enseñanza.

De forma paralela, en la formación inicial docente encontramos prácticas en las que se emplean estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en la investigación. En Argentina, Corica y Otero (2017) mencionan la importancia de promover experiencias que aproximen a los docentes en formación al paradigma de la investigación durante el proceso formativo. De forma similar, Adúriz-Bravo y Izquierdo-Aymerich (2009) abordan una unidad de instrucción basada en la investigación dirigida en la formación de docentes. Aunque señalan que una propuesta práctica en educación basada en la investigación no garantiza el éxito automático. No obstante, consideramos que de esta forma los futuros docentes reconocen y se acercan a la utilización de la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otro mecanismo empleado en la formación docente es la promoción de la investigación-acción como medio para mejorar las prácticas educativas (Banegas, 2018).

En Brasil, la universidad y la escuela trabajan juntas en la formación de una nueva generación de docentes investigadores, a través de un programa de iniciación científica denominado PIBIC/EM, (Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Enseñanza Media), que se promueve desde la educación básica para orientar a la formación de docentes investigadores (Jung, Sudbrack, y Canan, 2016). Por su parte, en aras de fomentar el desarrollo profesional docente, Jardimino y Diniz (2016) describen un programa de formación permanente con docentes de educación básica. En este programa los docentes participantes asumieron una posición de docentes investigadores, superando la expectativa de docente reflexivo. En contraste con lo anterior, Franco (2016) plantea la importancia de promover la investigación-acción en la formación y ejercicio docente como medio para superar el carácter tecnicista y aplicacionista de la formación docente en Brasil. De manera similar, Rodrigues (2010), propone articular las concepciones pedagógicas subyacentes a la formación docente con la concepción de la investigación como principio metodológico en la educación y en las prácticas pedagógicas. Además, en el contexto brasileño, también sobresalen propuestas que incluyen los medios tecnológicos y audiovisuales para promover la investigación en la formación docente (Costa, Branquinho y Pereira, 2018).

Mientras tanto, en Colombia se ha consolidado la formación en investigación como una manifestación de la cultura investigativa en todas las instituciones de educación superior (Restrepo, 2011). Por ello, desde las Facultades de Educación y desde las escuelas Normales, se imparten asignaturas de investigación y se incita la participación de los futuros maestros/as en grupos de investigación denominados *semilleros de investigación*. Estos grupos buscan afianzar las competencias y habilidades en investigación a través de la realización de proyectos de investigación entre estudiantes y profesores (Saavedra-Cantor, et al. 2015). Conjuntamente, se promueve la investigación-acción colaborativa entre docentes en formación y docentes en servicio (Castro y Martínez 2016).

Finalmente, en México en la formación inicial de maestros/as en investigación educativa, encontramos la experiencia realizada por Lozano y Echegaray (2011), en la cual buscaban formar el hábito investigativo de los futuros maestros en la Escuela Normal Superior de México. Así pues, llevaron a cabo los pasos de la investigación reflexiva, diagnosticando e interviniendo en un problema educativo para promover las competencias en investigación. De manera similar, Nava-Gómez y Reynoso (2015), reconocen los problemas que enfrentan los programas de formación docente en

México, por lo cual, en un programa de estudios avanzados, buscaron fomentar la profesionalización docente centrándose en el enfoque de una pedagogía crítica desde la investigación-acción. De este modo, concluyen que se debe replantear la naturaleza curricular de los procesos formativos y asumir la necesidad de que el docente reflexione e investigue sobre su práctica educativa.

5. Discusión y conclusiones

La formación y la práctica del docente Latinoamericano se ha enfrentado a dificultades, así como limitaciones que repercuten en la práctica educativa. No obstante, los docentes a lo largo de la historia han intentado hacer frente a esto, mediante la conformación de movimientos, grupos y redes han promulgado la necesidad de ser escuchados. Actuando como docentes activos, reflexivos, críticos y transformadores de su práctica, los docentes han obtenido logros en pro de la mejora y la dignificación de la formación y ejercicio docente. No obstante, aún se hace necesario que se efectúen políticas educativas que mejoren las condiciones formativas y laborales de la profesión docente. Es indispensable que se eleve la calidad educativa en los procesos de formación inicial y permanente, que exista una remuneración salarial justa acorde al trabajo desarrollado. Por lo cual, en relación con nuestra metacuesti n, * Las características de la formación y ejercicio docente en Argentina, Brasil, Colombia y México favorecen el perfil de docente que emplee la investigación en el aula?*, consideramos que en muchas ocasiones no se ofrecen las condiciones para que el docente lleve a cabo procesos de investigación en el aula. Sin embargo, las prácticas y experiencias mencionadas dan cuenta sobre las posibilidades que han tenido los docentes para llevar a cabo procesos de investigación en la escuela y durante la formación docente. Así que el interés y la importancia que se le ha otorgado al rol del docente investigador ha impulsado la consolidación de redes de maestros/as que investigan en la escuela, y ha permitido que se extiendan prácticas de docentes en ejercicio que recurren a la reflexión e investigación en el aula.

A pesar de esto, es necesario destacar que para que estas acciones se conviertan en prácticas habituales en el ejercicio docente, es preciso que los programas de formación docente promuevan la relación entre la docencia e investigación, y desde las mallas curriculares se incluya el componente de la investigación, tal como lo proponen Healey y Jenkis (2005), en Reino Unido. En el contexto latinoamericano, Chile ha comenzado a reforzar las relaciones entre la investigación y la docencia en la formación inicial docente en algunas universidades. Estas iniciativas suponen un tímido avance hacia la promoción del perfil de un docente investigador en el contexto latinoamericano (Yancovic-Allen, 2018).

Referencias bibliográficas

- Ad rız-Bravo, A., y Izquierdo-Aymerich, M. (2009). A research-informed instructional unit to teach the nature of science to pre-service science teachers. *Science y Education*, 18(9), 1177-1192. Doi: [10.1007/s11191-009-9189-3](https://doi.org/10.1007/s11191-009-9189-3).
- Almeida, D. M., y de Araújo, M. M. (2018). Encontros em doc ncia: problematiza es e pot ncia na forma o continuada docente. *Revista eletr nica pesquiseduca*, 10(20), 104-115.
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdl ck, I. (Ed.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, 47-70.
- Aparicio, P. (2014). Latin America in unstable and uncertain contexts: Analysis and perspectives about education and work for the new generations. *Education policy analysis*, 22, (39), 1-32. Doi: [10.14507/epaa.v22n39.2014](https://doi.org/10.14507/epaa.v22n39.2014).
- Aragão, R. C., y Dias, I. A. F. (2018). Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-año no ensino de l nguas/Digital technologies, biology of cognition and action-research in language

- teaching. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 11(2), 135-159. Doi: [10.17851/1983-3652.11.2.135-159](https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.135-159).
- Banegas, D. L. (2018). Learning subject-specific content through ESP in a Geography teaching programme: An action research story in Argentina. *English for Specific Purposes*, 50, 1-13. Doi: [10.1016/j.esp.2017.11.001](https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.11.001).
- Batista, E. H. M., y Pacheco, D. D. (2016). Caminhos trilhados por uma professora-pesquisadora na discussão sobre bullying e violência. *Nuances: estudos sobre Educação*, 27(3), 101-118. Doi: [10.14572/nuances.v27i3.3662](https://doi.org/10.14572/nuances.v27i3.3662).
- Cabra, F. y Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 149-171.
- Calderón- López, J. (2006). La Red de Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una experiencia de innovación educativa. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 28(2) 98-116.
- Castro, Y., y Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 39-54. Doi: [10.15446/profile.v18n1.49148](https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.49148).
- Corica, A. R., y Otero, M. R. (2017). Análisis de un dispositivo didáctico propuesto por futuros profesores de matemática formados en la TAD. *Avances de investigación en educación matemática*, (12), 79-95.
- Costa Souza, V. (2014). Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58) 629-653. Doi: [10.1590/S1413-24782014000800006](https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800006).
- Costa, R. N., Branquinho, F. T. B., y Pereira, C. S. (2018). Produção audiovisual na formação de professores-pesquisadores: olhares compartilhados sobre o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 45.258-273. doi: [10.5380/dma.v45i0.53591](https://doi.org/10.5380/dma.v45i0.53591).
- Chamizo, J. A., y García-Franco, A. (2013). Heuristics diagrams as a tool to formatively assess teachers' research. *Teachers and Teaching*, 19(2), 135-149. doi: [10.1080/13540602.2013.741841](https://doi.org/10.1080/13540602.2013.741841).
- De Souza, A. E. (2016). Pesquisa-ação Colaborativa e o impacto na formação do futuro professor em colaboração com um professor em serviço. *Línguas y Letras*, 17(37)112-127.
- Echeverri, A. (2016). Formato escuela vs maestro investigador. *Revista Palobra*, "palabra que obra", 16(16), 192-210. Recuperado de <https://bit.ly/321Zk2c>.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., y Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200. doi: [10.1177/1053815111425493](https://doi.org/10.1177/1053815111425493).
- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). Perfil de los docentes en América Latina. Buenos Aires: *Cuadernos Síteal*, 2-59.
- Franco, M. A. S. (2016). Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. *ETD-Educação Temática Digital*, 18(2), 511-530. doi: [10.20396/etd.v18i2.8637507](https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507).
- Freire, P. (1972). Education: Domestication or Liberation? *Prospects*, 2(2), 173-181. doi: [10.1007/BF02195789](https://doi.org/10.1007/BF02195789).
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Change Forces; Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Grígoli, J. A., Teixeira, L. R., Lima, C. M. D., Silva, A. R. D., y Vasconcellos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação*, (10), 81-95. Disponible en: <https://bit.ly/2xhcYAw>.
- Jenkins, A., y Healey, M. (2009). Developing the student as a researcher through the curriculum. *Innovations in practice*, 2(1), 3-15.
- Jardilino, J. R. L., y Diniz, M. (2016). Formação do(a) professor(a) pesquisador(a): análise de uma experiência de educação continuada com professores(as) da Escola Pública. *Dialogia*, 23. 97-112. Doi: [10.5585/Dialogia_n23.6126](https://doi.org/10.5585/Dialogia_n23.6126).
- Jiménez, M. R. M. (2009). El maestro investigador: Reconstructor de sentido profesional e identidad. *Revista Paideia Surcolombiana*, (15), 47-62. doi: [10.25054/01240307.1090](https://doi.org/10.25054/01240307.1090).

- Jung, H. S., Sudbrack, E. M., y Canan, S. R. (2016). Universidade e escola trabalhando juntas na forma o de uma nova gera o docente: a de professores-pesquisadores. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 67-82. Doi: [10.15366/tp2016.28.006](https://doi.org/10.15366/tp2016.28.006).
- Krüger, N. S. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542. Disponible en: <https://bit.ly/320X37u>.
- Lozano, I, y Echeagaray, J. (2011). Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- Messina, G. (2011).  Qu  es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades Pedagógicas*, 57, 15-32. Disponible en: <https://bit.ly/2NICxes>.
- Murillo, F. y Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 893-924. Disponible en: <https://bit.ly/2X5QMnn>.
- Nava-Gómez, G. N., y Reynoso-Jaime, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 137-157. doi: [10.15517/revedu.v39i1.17862](https://doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17862).
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. doi: [10.19053/01227238.3805](https://doi.org/10.19053/01227238.3805).
- Oliveira, A. L. A. M. (2012). A pesquisa-año colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. *Calidosc pio*, 10(1), 58-64. doi: [10.4013/cld.2012.101.06](https://doi.org/10.4013/cld.2012.101.06).
- Ossa-Montoya, A. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 102-118. Disponible en: <https://bit.ly/2ZX4yL6>.
- Peres, D. F. Z., y Chaluh, L. N. (2018). Diário pessoal na aula de Língua portuguesa: implica es para pensar a prática pedagógica e a escrita académica. *Comunica es*, 25(3), 103-117. Doi: [10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n3p103-117](https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n3p103-117).
- Pérez- Gómez,  . (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60. Disponible en: <https://bit.ly/2xk7YLr>.
- Popkewitz, T. S. (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 428-453. Disponible en: <https://bit.ly/2NivZ09>.
- Plata-Santos, M. E. (2016). Formación en investigación en el departamento de Boyacá: aportes del Programa Ondas-Colciencias. *Praxis y Saber*, 7(15), 103-125. doi: [10.19053/22160159.v7.n15.2016.5725](https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5725).
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 173-195. Disponible en: <https://bit.ly/2RMrPff>.
- Restrepo, B. (2011). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. Disponible en: <https://bit.ly/2JckfqN>.
- Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2) 125-142. Disponible en: <https://bit.ly/2Zzk09d>.
- Rodríguez, E. (2004). Reforma de la educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya. *Revista Fuentes*, (5), 1-20. Disponible en: <https://bit.ly/31ZapkP>.
- Rodrigues, M. E. F. (2010). A abordagem do ensino com pesquisa: uma alternativa pedagógica para o ensino de biblioteconomia e ciència da informa o. *Transinforma o*, 22(2), 147-167. Doi: [10.1590/S0103-37862010000200005](https://doi.org/10.1590/S0103-37862010000200005).
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 1-9. Disponible en: <https://bit.ly/2ofJUnd>.
- Ruiz, G., García, M. V., y Pico, M. L. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del

- profesorado para el nivel secundario en el Mercosur. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 221-248. doi: [10.5944/reec.21.2013.7621](https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7621).
- Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-Mesa, Y. L., Puerto-Guerrero, A. H. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y educadores*, 18 (3), 391-407. Doi: [10.5294/edu.2015.18.3.2](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2).
- Sánchez Cerón, M., y Corte Cruz, F. M. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 42(1) 25-54. Disponible en: <https://bit.ly/2ZUvyL4>.
- Sandelowski, M., y Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York, NY: Springer.
- Sbarbati, N. (2015). Educación en ciencias basada en la indagación. *Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 10(28), 11-21. Disponible en: <https://bit.ly/2NfTtTB>.
- Suárez, D. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *Trayectoria: Práctica Docente En Educación Artística*, 3, 1-13. Disponible en: <https://bit.ly/3016lif>.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks (CA): Sage
- UNESCO. (2016). *Agenda 2030. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas*. Chile: UNESCO.
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, (11), 13-27. Disponible en: <https://bit.ly/2Lqpx4U>.
- Thunder, K., y Berry III, R. Q. (2016). The promise of qualitative metasynthesis for mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47(4), 318-337. Disponible en: <https://bit.ly/2KMX21S>.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 13(1), 27-41. Disponible en: <https://bit.ly/2FEQLkw>.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. doi: [10.5944/reec.22.2013.9329](https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329).
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. Doi: [10.15366/jospoe2016.5](https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5)
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1- 23. Disponible en: <https://bit.ly/2egJyZL>.
- Vezub, L. F. (2010). Desandar el orden de la experiencia Luis Iglesias y su didáctica de la libre expresión. *Cuadernos de Educación*, 8,13-31.
- Villasmil, P., Ramos, A. y Pinto, C. (2017). Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano. *Revista Educação em Questão*, 55(45), 12-41. Doi: [10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12743](https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12743).
- Vrikki, M., Kershner, R., Calcagni, E., Hennessy, S., Lee, L., Hernández, F., y Ahmed, F. (2019). The teacher scheme for educational dialogue analysis (T-SEDA): developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue. *International Journal of Research y Method in Education*, 42(2), 185-203. Doi: [10.1080/1743727X.2018.1467890](https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1467890).
- Weinstein, J. (2016). ¿Cómo vivencian los docentes latinoamericanos su trabajo y su escuela? Nuevos antecedentes a partir del estudio TERCE. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 93-111. doi: [10.15366/reice2016.14.4.005](https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.005).
- Yancovic-Allen, M. (2018). Pre-service elementary teachers' perceptions of conducting and consuming research in their future professional practice. *Teachers and Teaching*, 24(5), 487-499. Doi: [10.1080/13540602.2018.1438389](https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1438389).

Para citar este artículo

Palencia Salas, V.C., Villagrà Sobrino, S.L., & Rubia Avi, B. (2019). Posibilidades y tensiones del docente-investigador en la escuela. El caso de Argentina, Brasil, Colombia y México. *Revista Fuentes*, 21(1), 115-134. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.08.

Anexo I

Publicaciones finalmente seleccionadas (reportadas alfabéticamente).

N°	Autor(es)	Título	Año	Revista	Base de datos	Interrogante que responde*
1	Adúriz-Bravo, A., & Izquierdo-Aymerich, M	A research-informed instructional unit to teach the nature of science to pre-service science teachers	2009	Science & Education	WoS	2
2	Almeida, D. M., & de Araújo, M. M.	Encontros em docência: problematizações e potência na formação continuada docente	2018	Revista eletrônica pesquiseducu	Dialnet	2
3	Aparicio, P	Latin America in unstable and uncertain contexts: Analysis and perspectives about education and work for the new generations	2014	<i>Education policy analysis</i>	Scopus	1
4	Aragão, R. C., & Dias, I. A. F.	Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas/Digital technologies, biology of cognition and action-research in language teaching.	2018	Linguagem e Tecnologia	Scopus	3
5	Banegas D	Learning subject-specific content through ESP in a Geography teaching programme: An action research story in Argentina	2018	English for Specific Purposes	Scopus	3
6	Batista, E. H. M., & Pacheco, D. D.	caminhos trilhados por uma professora-pesquisadora na discussão sobre bullying e violencia	2016	Nuances: estudos sobre Educação	WoS	3

7	Cabra, F. & Marín, D.	Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia	2015	Revista Colombiana de Educación,	Dialnet	2
8	Castro, Y., & Martínez Granada, L.	The role of collaborative action research in teachers' professional development	2016	Profile Issues in Teachers Professional Development	Scopus	3
9	Corica, A. R., & Otero, M. R.	Análisis de un dispositivo didáctico propuesto por futuros profesores de matemática formados en la TAD	2017	Avances de investigación en educación matemática	Dialnet	2
10	Costa Souza, V.	Política de forma�o de professores para a educa�o básica a questão da igualdade.	2014	Revista Brasileira de Educa�o	Scopus	2
11	Costa, R. N., Branquinho, F. T. B., & Pereira, C. S	Produ�o audiovisual na forma�o de professores-pesquisadores: olhares compartilhados sobre o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba	2018	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Scopus	2
12	Chamizo A. & García-Franco	Heuristics diagrams as a tool to formatively assess teachers' research	2013	Teachers and Teaching: theory and practice	WoS	3
13	De Souza, A. E.	Pesquisa-a�o Colaborativa e o impacto na forma�o do futuro professor em colabora�o com um professor em serviço	2016	Línguas & Letras	WoS	3
14	Echeverri, A.	Formato escuela vs maestro investigador	2016	Revista Palobra,"palabra que obra"	Redalyc	3
15	Falus, L. y Goldberg, M.	Perfil de los docentes en América Latina	2011	Cuadernos Siteal	Redalyc	1
16	Franco, M. A. S.	Pesquisa-A�o Pedagógica: práticas de empoderamento e de participa�o.	2016	ETD-Educa�o Temática Digital,	WoS	3

17	Grígoli, J. A., Teixeira, L. R., Lima, C. M. D., Silva, A. R. D., & Vasconcellos, M. (2007).	A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques	2007	Revista Lusófona de Educação	WoS	3
18	Jardilino, J. R. L., & Diniz, M.	Formação do (a) professor (a) pesquisador (a): análise de uma experiência de educação continuada com professores (as) da Escola Pública.	2016	Dialogia	WoS	2
19	Jung, H. S., Sudbrack, E. M., & Canan, S. R.	Universidade e escola trabalhando juntas na formação de uma nova geração docente: a de professores-pesquisadores.	2016	Tendencias Pedagógicas	Dialnet	3
20	Krüger, N. S.	Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino	2014	Cuadernos de Economía	Dialnet	1
21	Lozano, I, & EcheGARAY, J.	Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo	2011	Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación	Redalyc	2
22	Messina, G.	¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?	2011	Actualidades Pedagógicas	Redalyc	3
23	Murillo, F. & Román, M.	Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones	2013	Revista Mexicana de Investigación Educativa	Dialnet	1
24	Nava-Gómez, G. N., & Reynoso-Jaime, J.	Conceptualization and Reflection on Educational Practice in a Continuing Education In-Service Training Program For Teachers Of Higher Secondary Education In Mexico	2015	Revista Educación,	WoS	3

25	Navarrete-Cazales	Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX	2015	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	Dialnet	1
26	Oliveira, A. L. A. M.	A pesquisa-año colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva	2012	Calidosc�pio,	Scopus	3
27	Ossa-Montoya, A.	Lo pedagógico y el maestro investigador.	2015	Revista Virtual Universidad Católica del Norte	Redalyc	3
28	Peres, D. F. Z., & Chaluh, L. N.	Di�rio pessoal na aula de Língua Portuguesa: implica�es para pensar a prática pedagógica e a escrita académica	2018	Comunica�es	WoS	3
29	Pérez- Gómez, �.	Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes	2010	Revista interuniversitaria de formación del profesorado	Dialnet	2
30	Plata-Santos, M	Formación en investigación en el departamento de Boyac�: aportes del Programa Ondas-Colciencias	2016	Praxis & Saber	Dialnet	3
31	Rico, A. P	Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro	2010	Revista de educación inclusiva	Dialnet	1
32	Rodrigues, M. E. F.	A abordagem do ensino com pesquisa: uma alternativa pedagógica para o ensino de biblioteconomia e ci�ncia da informa�o.	2010	Transinforma�o	Scopus	2
33	Román, M.	Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad	2009	REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Dialnet	1
34	Ru�z, García y Pico	La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y	2013	<i>Revista Española de Educación Comparada</i>	Dialnet	2

		divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el mercosur				
35	Sánchez Cerón, M., & Corte Cruz, F. M	La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina	2012	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)	Dialnet	1
36	Saavedra-Cantor, et al.	Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado	2015	Educación y educadores	Dialnet	1
37	Suárez, D.	Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina	2015	Trayectoria: Práctica Docente En Educación Artística,	Redalyc	3
38	Tiana, A.	Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española	2011	Revista Fuentes	Scopus	2
39	Vaillant, D.	Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente	2009	Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado	Redalyc	1
40	Vaillant, D.	Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas.	2013	<i>Revista Española de Educación Comparada</i>	Redalyc	1
41	Vaillant, D.	El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica	2016	Journal of Supranational Policies of Education	Dialnet	1
42	Vezub, L. F.	La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad.	2007	Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado	Dialnet	1

43	Villasmil, P., Ramos, A. & Pinto, C.	Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano	2017	Revista Educa�o em Questão,	Redalyc	1
44	Vrikki, M., Kershner, R., Calcagni, E., Hennessy, S., Lee, L., Hern�andez, F., ... & Ahmed, F.	The teacher scheme for educational dialogue analysis (T-SEDA): developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue	2019	International Journal of Research & Method in Education,	WoS	3
45	Weinstein, J.	�C�mo vivencian los docentes latinoamericanos su trabajo y su escuela? Nuevos antecedentes a partir del estudio	2016	Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Dialnet	1

Palabras clave: *“Profesión” AND “docente” AND “América Latina”; “Teaching occupation”; “formación inicial” AND “docentes” AND “América Latina”; “Pre-service” AND “Teacher” “Docentes investigadores” AND “América Latina”; “In-Service Teacher” OR “Teacher-researchers”*

Interrogantes:

1.  Cu les son las condiciones de desempeño laboral del profesorado en América Latina?
2.  Cu les son las principales características de la formación inicial docente que repercuten de forma positiva o negativa en la consolidación del perfil formativo de docente investigador?
3.  Qu  tipo de experiencias se realizan en Argentina, Brasil, México y Colombia en la formación y el ejercicio docente que promueven el perfil de maestro/a investigador?