

# ¿CÓMO APRENDEN A ENSEÑAR LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS?: ANÁLISIS METODOLÓGICO DE UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

TERESITA DE RIVAS\*  
CELINA MARTINI\*\*



Detalle obra "Desnudo recostado"  
Noemí Fiscella

## Resumen

En Ciencias Sociales, y particularmente en Educación, no es nada simple abordar los modelos o paradigmas de investigación, ya que son frecuentes las discusiones planteadas en términos dicotómicos, a veces antagónicos, en torno a este tema. Es posible encontrar diversas posturas en relación a la generación de conocimientos científicos, es decir a la manera de "hacer ciencia", lo cual implica pensar en modelos o paradigmas que sustentan diferentes lógicas de investigación.

En este trabajo se caracterizan los principales modelos o paradigmas de investigación en educación, con el propósito de realizar el análisis metodológico del Proyecto de Investigación "Referentes de socialización profesional en profesores de la Universidad Nacional de Río Cuarto" (Argentina).

En la primera parte se desarrolla una caracterización de los modelos o paradigmas, en la segunda se presenta una síntesis del mencionado Proyecto y, en la tercera se realiza un análisis y justificación del mismo.

**Palabras clave:** paradigmas de investigación, investigación en educación, socialización profesional, profesores, referentes.

**How do university teachers learn to teach?: a methodological analysis of a qualitative research study.**  
**Abstract**

In the field of Social Sciences, and particularly in the field of education, it is not simple to approach research models or paradigms because there are frequent discussions raised around this topic in dichotomy terms, sometimes antagonistic. It is possible to meet different stances in relation to the generation of scientific knowledge, that is, in relation to the way of «producing science,» which implies thinking of models or paradigms that support the different research logics.

The objective of this paper is to characterize the main research models or paradigms in education with the purpose of carrying out a methodological analysis of the Research Project: «Professional Socialization Referents in Universidad Nacional de Río Cuarto teachers» (Argentina).

In the first part a characterization of the models or paradigms is developed; in the second part, a synthesis of the mentioned Project is presented, and in the third part both an analysis and justification of the project is carried out.

**Key Words:** research paradigms, research of education, professional socialization, teachers, referents

## Introducción

Abordar los modelos o paradigmas de investigación en ciencias sociales, y específicamente en educación, no es tarea sencilla. Advertimos que son frecuentes las discusiones planteadas en términos dicotómicos, a veces antagónicos, en torno a este tema. Nos encontramos con diversas posturas en relación a la generación de conocimientos científicos, es decir a la manera de "hacer ciencia". Esto implica pensar en modelos o paradigmas que sustentan diferentes lógicas de investigación.

En términos de Achilli (1992) entendemos por lógica de investigación a las modalidades de articulación que asumen en el proceso de investigación: la formulación de preguntas o problema a investigar, el cómo se accede al conocimiento de este problema, y qué resultados obtener. Es así que nos encontramos con *lógicas ortodoxas/disyuntivas* y con *lógicas complejas/dialécticas*, las cuales se diferencian entre sí por los criterios de científicidad con que enfocan el mundo social, y por las implicancias metodológicas de las múltiples

\* Profesora de Filosofía y Pedagogía. Lic. en Cs. de la Educ. Posgraduada en Metodología de la Invest. en Educación Inst. «Di Tella» Bs. As. Profesora Asociada efectiva de la asignatura "Práctica de la Enseñanza" en el Dpto. de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, U.N.R.C. Invest. Categoría II. Directora de Proyectos de Investigación en el área de Formación Docente, aprobados y subsidiados por SECYT – UNRC. Fax: 0358-4676285. E-mail: trivas@hum.unrc.edu.ar.

\*\* Profesora en Psicopedagogía. Psicopedagoga. Esp. en Didáctica UBA. Tesis en estado de avance de la Maestría en Didáctica de la UBA. J. T. P. de la asignatura «Práctica de la Enseñanza» del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C. en Formación en Proyectos de Investigación en el área de Formación Docente, aprobados y subsidiados por SECYT – UNRC. TE: 0358-4676569 Fax: 0358-4676285. E-mail: cmartini@arnet.com.ar.

opciones que se realizan en las prácticas investigativas. Asumir la existencia de distintas lógicas nos permite analizar tanto los denominados modelos cuantitativos como los cualitativos, etnográficos o interpretativos.

En este trabajo caracterizamos los principales modelos de investigación en educación con el propósito de realizar un análisis metodológico del proyecto de investigación "Referentes de socialización profesional en profesores de la Universidad Nacional de Río Cuarto", que estamos desarrollando como Directora e Investigadora Principal respectivamente, en un equipo de investigación. Se estructura en tres partes: en la primera realizamos una caracterización de los modelos de investigación en educación, en la segunda presentamos una síntesis del mencionado proyecto, y en la tercera nos detenemos en el análisis y justificación metodológica del mismo.

### Modelos de investigación en educación

Desde hace años se discute en el campo de las ciencias sociales la necesidad de revisar los modelos de ciencia en uso, para lograr que la investigación contribuya realmente a solucionar problemas. El modelo impuesto históricamente es el modelo positivista, que permitió grandes progresos en las ciencias naturales, adquiriendo de esta manera el monopolio de cientificidad. Modelo al que adhieren las ciencias sociales como única garantía de rigor y eficiencia, cuando se apartan de la especulación filosófica o saber de opinión.

El modelo positivista, experimental o cuantitativo se apoya en cuatro pilares básicos:

-La medida de lo observable.

-El fraccionamiento de la realidad en variables aislables, definidas operativamente para que sus correlatos empíricos se puedan medir.

-El control experimental o estadístico de las variables, de modo que se pueda manipular la variable independiente, neutralizar las variables intervinientes y medir los efectos en la variable dependiente.

-La predicción del comportamiento futuro y el control tecnológico de los fenómenos estudiados

(Gimeno Sacristán *et al.*, 1993:116).

Esta línea de pensamiento entiende la *realidad social* relativamente estática a imagen y semejanza de la realidad física. Se parte de la presunción de la posibilidad de que el *investigador* no afecte la realidad investigada ni que el fenómeno investigado afecte al investigador. Para lograr progreso científico es necesario que se de un distanciamiento metodológico e instrumental entre el objeto de estudio y el investigador, logrando así que los datos reflejen la realidad de manera objetiva y que el investigador permanezca neutral.

El *objetivo* de la investigación es la producción de leyes duraderas, válidas universalmente y aplicables en cualquier contexto independientes del

tiempo y del espacio; es decir, busca predecir y controlar el desarrollo de los fenómenos. Se propone identificar en los fenómenos estudiados los aspectos comunes, propiedades y regularidades con que se producen en diferentes situaciones y contextos para derivar generalizaciones transferibles.

Se le concede, desde este enfoque, gran importancia a la credibilidad de los datos: validez interna -ajuste de los datos empíricos y teoría- y validez externa -generalización-.

Las *estrategias* utilizadas siguen los pasos del modelo hipotético-deductivo de razonamiento, y en consecuencia los diseños de investigación serán los experimentales o cuasi-experimentales. Se trabaja con diseños estables y predeterminados, los cuales se siguen de manera rigurosa para establecer relaciones entre las variables independientes y dependientes involucradas en el estudio.

El *contexto* de investigación es generalmente el laboratorio, en el que se pueden realizar controles estrictos de las variables intervinientes, de manera que se pueda establecer la relación de causalidad entre las mismas.

Asimismo, los *informes* de investigación siguen esquemas de investigación estándares acordes a las características del modelo: desde la formulación de hipótesis hasta las conclusiones, utilizando lenguaje técnico, ya que generalmente están destinados a expertos.

Se han señalado reiteradamente los límites del modelo experimental y de la inferencia estadística para el tratamiento de problemas, que no pueden ser tratados exclusivamente con este enfoque. Cronbach (1975 en Gibaja, 1982) sostuvo que la preocupación por la prueba de hipótesis hizo olvidar la observación y reclamó de los investigadores datos descriptivos que ayuden a pensar constructivamente; los coeficientes de regresión y las estimaciones de varianza no son suficientes.

Los estudios de carácter cualitativo -que tienen una larga y prestigiosa tradición- dirigidos a comprender situaciones singulares, o material simbólico también singular, que no buscan establecer generalizaciones válidas para un universo amplio, se presentan como un enfoque alternativo o complementario del modelo positivista.

El modelo interpretativo considera que los fenómenos sociales, incluidos los educativos, poseen características que los diferencian claramente de los fenómenos naturales:

- El carácter radicalmente inacabado de los mismos, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional.

-La dimensión semiótica de tales fenómenos. La relación en parte indeterminada y, por tanto, polisémica entre el significante observable y el significado latente de todo fenómeno social o educativo. (Gimeno Sacristán *et al.*, 1993:116).

La realidad social es entendida como dinámica, fluida, construida históricamente, relativa, en sí misma inacabada, en continuo proceso de trans-

formación y cambio. Los hechos sociales son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos, por lo tanto, tan importantes son las características observables de un acontecimiento como las interpretaciones subjetivas que le conceden quienes participan en el mismo. Así, cualquier fenómeno social presenta una dimensión objetiva, que es el conjunto de manifestaciones observables, y una dimensión subjetiva, que es el significado que tiene para los que la viven.

El investigador está inmerso en la misma realidad social que investiga; de este modo, la realidad investigada es de alguna manera contaminada por la situación de investigación, así como el investigador es influido por las reacciones de la realidad estudiada. Esto genera procesos de interacción que es necesario reconocer, y comprender sus consecuencias.

El propósito del enfoque cualitativo es comprender los fenómenos sociales y educativos como construcciones contextualizadas en el tiempo y el espacio, provisionales, en constante reflexión y debate. Se centra en las personas y en las interpretaciones que hacen del mundo que les rodea, intentando entenderlas desde su interior; pretende lograr la construcción de imágenes multifacéticas de la realidad estudiada tal como se manifiestan en las distintas situaciones y contextos implicados.

Este enfoque se interesa por los significados e intenciones de las acciones humanas y para su análisis recurre al punto de vista de los mismos sujetos involucrados.

En el enfoque interpretativo se siguen estrategias inductivo-deductivas, en las que interaccionan permanentemente teorías, hipótesis y datos. Se trata de internarse en la complejidad de los fenómenos e indagarlos con la flexibilidad que lo requieran, a fin de lograr su descripción e interpretación; de esta manera se da un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos investigados.

Por consiguiente, utiliza diseños flexibles, de enfoque progresivo, que permiten modificaciones si se consideran necesarias para una mejor comprensión; en ellos la metodología está al servicio del investigador y no a la inversa.

La investigación se realiza en *contextos* «naturales» - aula, escuela - complejos, singulares, idiosincrásicos, donde se producen los fenómenos.

Es decir que se propone al investigador como principal instrumento de investigación, en la que el juicio, la sensibilidad y competencia profesional le permitirán captar la multiplicidad y polisemia de los fenómenos y adaptarse con flexibilidad a sus cambios.

Como los conocimientos construidos son para los individuos y grupos que participan en la misma práctica social, en los informes el lenguaje es accesible a los docentes que intervienen en prácticas similares y enfrentan problemas quizás parecidos. No se utilizan modelos *standard*, sino más bien aquellos que reflejan la mirada del propio investigador.

Se podría decir que acerca de la forma de hacer investigación en ciencias sociales, y por ende en educación, la problemática gira alrededor del conflicto entre los modelos descriptos. Uno corresponde a la metodología clásica y se identifica como el «método científico», el otro se conoce con nombres tales como enfoque etnográfico o cualitativo, etnometodología, comprensión interpretativa o descripción densa. Las posiciones frente a este conflicto paradigmático adoptan tres formas principales: intolerancia, coexistencia o búsqueda de síntesis.

En el primer caso se rechaza toda forma de eclecticismo que intente conciliar los dos modelos o paradigmas, o que tolere su coexistencia. La segunda acepta la coexistencia siempre que diferentes investigadores o escuelas de investigación admitan distintas modalidades de trabajo, o que se recomiende el uso de ambos dentro de la misma investigación como forma de complementar y ampliar la riqueza de la información y de los puntos de vista expuestos. La tercera posición postula la necesidad de una síntesis



Desnudo recostado  
Noemí Fiscella

que supere el conflicto (Gibaja, 1988).

### Síntesis del Proyecto: “Referentes de socialización profesional en profesores de la UNRC”

Numerosos autores entienden la formación docente como un proceso que se realiza en distintas etapas y ámbitos, las cuales no pueden considerarse por separado sino que es necesaria una visión de conjunto para poder comprenderla en su complejidad, ya que forman parte de un mismo proceso de aprender a enseñar. Davini (1995) las nomina como: *biografía escolar* del profesor que incluye su historia como alumno; *formación inicial*

o de grado que se realiza en instituciones específicas, con planes de estudio que consideran la formación pedagógica didáctica; y la etapa de *socialización profesional*, que se realiza en los puestos de trabajo e implica la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, normas y valores que configuran el saber hacer.

Compartiendo la idea de que la formación docente se realiza en distintas etapas y ámbitos, en este proyecto nos centramos en una de ellas: la de *socialización profesional* como el proceso de construcción de la identidad y de la cultura docente, caracterizándola como:

*...el conjunto de actividades formativas que los profesores realizan en los puestos de trabajo, que no se reduce sólo a la adquisición de conocimientos, sino también de habilidades, destrezas, normas, actitudes, costumbres y rutinas (De Rivas y otros, 2001).*

La etapa de socialización profesional la encontramos en la bibliografía consultada con gran amplitud terminológica, apareciendo como sinónimos, aunque con matices: formación permanente, formación continua, formación en servicio, perfeccionamiento, actualización, reciclaje, formación en ejercicio, formación centrada en el trabajo..., acerca de los cuales Huberman (1992) afirma que a pesar de los valiosos aportes realizados continúa en constante construcción.

El concepto de socialización profesional en sentido amplio abarca todas las etapas de la formación docente: preparación de grado, biografía escolar, aprendizajes en los puestos de trabajo. "Se entiende que la socialización es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización" (Van Maanen y Shein, 1992:211, en Marcelo García, 1999). Para estos autores el proceso de socialización comprende la carrera completa del profesor. Por su parte Gonzalez Sanmamed (1995) caracteriza al proceso de socialización o de «aprender a enseñar», a partir de un cúmulo de influencias y mecanismos que afectan de alguna manera y en determinada medida a los sujetos que "aprenden a ser profesores". A estas influencias las denomina: influencias previas a la formación; influencias en la formación inicial, influencias del trabajo y la cultura.

En un sentido más específico —el asumido en el presente trabajo— la socialización profesional se acota a los aprendizajes que se realizan sólo a partir del ingreso a los puestos de trabajo.

La construcción del proceso de socialización profesional se realiza a través de distintos referentes o influencias a los que distintos autores se han abocado en sus investigaciones. En esta investigación se determinaron referentes en cuatro niveles: personal, de clase, institucional y social.

El nivel personal está constituido por las prácticas previas o biografía y por las experiencias en las instituciones de formación. El nivel de clase incluye las influencias que ejercen los estudiantes,

el ambiente de clase y la interacción en el aula. El nivel institucional incluye las influencias de los colegas, las autoridades, y la administración. El nivel social involucra la estructura económica, social y política en la que se inserta la institución.

La formación del profesorado universitario no escapa a la caracterización general realizada acerca de la formación docente. Al ser una tarea tan compleja, le exige al profesor el dominio de estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica a través de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes, que los profesores necesitan para desarrollar la profesión de enseñar y para contribuir a su continuo desarrollo profesional. Por ello, aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar con ella (Ramsden, 1992, en Sánchez Núñez, J. 2002).

- *Objeto de conocimiento:*

La caracterización del proceso de socialización profesional, sus referentes y el impacto que éstos generan en la tarea de enseñanza de los profesores de la Universidad Nacional de Río Cuarto que no poseen título docente.

- *Problema:*

¿Cómo se caracteriza el proceso de socialización profesional en los profesores de la UNRC que no han tenido formación de grado para esta tarea?

¿Cuáles son los referentes del proceso de socialización profesional en la tarea de enseñanza de los profesores de la UNRC que no poseen título docente?

¿Qué impacto han tenido los distintos referentes del proceso de socialización profesional en la tarea de enseñanza de los profesores de la UNRC que no poseen título docente?

- *Objetivos Generales:*

- Contribuir a la comprensión de los procesos de formación docente en la etapa de socialización profesional de los profesores de la UNRC que no poseen título docente.

- Generar conocimientos en torno a los referentes del proceso de socialización profesional, analizando el impacto que éstos generan en la tarea de enseñanza de los profesores de la UNRC que no poseen título docente.

- *Objetivos específicos:*

- Caracterizar el proceso de socialización profesional en la tarea de enseñanza.

- Indagar acerca de las razones comunes y particulares de los profesores en relación a los referentes en el proceso de socialización profesional.

- Analizar el impacto de los referentes del proceso de socialización profesional en la tarea de enseñanza.

- *Metodología:*

La metodología que se emplea en el trabajo sigue una *lógica compleja/dialéctica o cualitativa* que se caracteriza por ser *inductiva, generativa, subjetiva y constructiva* (Goetz y Le Compte, 1988).

### **Análisis y justificación metodológica del Proyecto**

La *lógica compleja/dialéctica o cualitativa* que sustenta metodológicamente el proyecto se caracteriza por ser *inductiva, generativa, subjetiva y*

*constructiva* (Goetz y Le Compte, 1988).

La dimensión *inductiva* hace referencia al lugar que ocupa la teoría en la investigación. En este trabajo, a partir de conceptos y proposiciones generales que orientaron la focalización del objeto y del problema, se inicia el trabajo en terreno desde el cual se han ido construyendo —a partir de interacciones permanentes entre teoría y empirismo - categorías y proposiciones teóricas que permitan la comprensión de la realidad estudiada. Se parte de algunos supuestos en relación a la temática de la formación docente, considerando las fases y ámbitos en que se desarrolla y centrándonos en el análisis de los referentes de socialización profesional y del impacto que éstos generan en la tarea de enseñanza de profesores que no poseen título docente.

La dimensión *generativa* hace referencia al lugar de la evidencia en la investigación y a la posibilidad de generalizar los resultados del estudio. Para este trabajo se toman como punto de partida algunos supuestos teóricos, que durante el transcurso de la investigación se van contrastando con los datos empíricos, dando lugar a la construcción de nueva teoría; lo que significa según Glasser y Strauss (1967, en Goetz y Le Compte, 1988) “generar teoría desde los datos”. La intención es generar teoría sustantiva, entendida como los desarrollos vinculados con el área empírica de indagación; esto justifica la no generalización de los resultados; se pretende plantearlos como aspectos que contribuyan a la comprensión de una realidad particular, para intervenir en ella de la manera más adecuada posible.

La dimensión *constructiva* se refiere a los modos de formulación y diseño de las unidades de análisis de un estudio, orientando el descubrimiento de construcciones analíticas o categorías, a partir de un proceso de abstracción en el que nuevas sub-unidades de análisis se revelan durante el transcurso de la observación y descripción.

La dimensión *subjetiva* se refiere a las características de las estrategias para la recolección y análisis de los datos. Los trabajos con enfoque subjetivo reconstruyen las categorías específicas que los participantes emplean para la conceptualización de sus propias experiencias. En este caso se trabaja desde los significados que los actores involucrados le atribuyen al objeto de investigación.

Posicionarse desde una *lógica cualitativa* implica que los *diseños de investigación* sean flexibles, lo que no significa que el proceso de in-

vestigación se realice en el vacío, sino que por el contrario, se sustente tanto en una determinada direccionalidad conceptual como en una exhaustiva evaluación del conjunto de antecedentes que permite configurar adecuadamente el problema y los objetivos a investigar.

### Selección del contexto y selección de casos

Desde la posición asumida, las decisiones en torno a la selección o muestreo son flexibles y se integran en las distintas fases del proceso de investigación. Para comenzar el trabajo investigativo decidimos que la *población* quedara conformada por los *profesores de la Universidad Nacional de Río Cuarto que no poseen título docente*.

Para la selección de la muestra se utilizó el procedimiento de *selección por criterios*, tanto para la identificación de las unidades de análisis iniciales para el estudio, como para la selección de casos en sub-unidades identificadas a lo largo del trabajo investigativo. Este es un *muestreo intencional* (Patton, 1980 en Goetz y Le Compte, 1988), a través del cual según criterios previos se seleccionaron casos para el trabajo en terreno.

La *selección por criterios* exige determinar por adelantado un conjunto de atributos que posean las unidades de estudio; en este caso fueron:

*Profesores de la UNRC, con cargo efectivo, que no posean título docente, representantes de la totalidad de las Facultades de la UNRC y que se presten voluntariamente a la investigación.*

De acuerdo a esta selección quedaron identificadas cinco sub-unidades de análisis constituidas por los profesores que cumplían los criterios ya mencionados en cada una de las Facultades de la UNRC.



Pirámides blancas  
Jorge Sanchez

*-Técnicas de recolección de datos*

Algunas de las *estrategias de recolección* que se consideraron pertinentes para este trabajo fueron: registros de datos de archivo, entrevistas, historias profesionales, lo que no significa que fueran las únicas a utilizar, o que no puedan repensarse y modificarse a partir de la información que estamos recogiendo y los avances en la construcción de teoría que vayamos realizando.

*-Registros de datos de archivo:* se recurrió a datos almacenados en Centro de Cómputos de la Universidad y/o de las Facultades, accediendo a datos generales de la población que contribuyeron a la selección de la muestra.

*-Entrevistas,* dirigidas a la comprensión de las perspectivas que tienen los profesores acerca de sus experiencias expresadas con sus propias palabras. Se trabajó con *entrevistas individuales* no estandarizadas, para las cuales se anticiparon cuestiones centrales a indagar, a las cuales se fueron agregando cuestiones más específicas, según la información que iban brindando los informantes.

Se prevé además la realización de *entrevistas grupales*, las cuales tendrán como objeto tanto la confrontación de puntos de vista entre los diversos profesores seleccionados y los investigadores, como así también el análisis de la información recogida a través de las diversas estrategias de recolección implementadas. Se recurrirá también a *entrevistas con informantes claves*, ya que son personas que por su cargo, formación y tareas que desempeñan, pueden brindar información significativa para la investigación.

*-Historias profesionales* nos han permitido identificar focos de análisis para las entrevistas y posibles líneas de observación, como también para complementar los datos obtenidos a partir de las otras estrategias de recolección utilizadas.

*-Análisis de los datos:* Por el tipo de metodología empleada, la *recogida y análisis* de los datos se han ido dando juntos, en la medida en que aún habiendo previsto ciertas estrategias de recolección, la utilización de la información obtenida sobre el terreno permitirá terminar de desarrollarlas.

En este trabajo el análisis de la información se realiza utilizando las estrategias de *inducción analítica* y de *comparación constante*, (Goetz y Le Compte, 1988), ya que es propósito del mismo la *generación o construcción de teoría*. La *inducción analítica* permite examinar los datos en busca de categorías y de relaciones entre ellas, se han ido elaborando hipótesis desde el inicio del trabajo, que van siendo modificadas con la aparición de nuevos datos. La codificación de categorías inductivas se complementa con el proceso de *comparación constante* entre las categorías emergentes desde la información que se va obteniendo. Se realiza así un proceso de *"análisis interpretativo"* (Achilli, 1992) en un doble sentido: por un lado, la búsqueda de nexos conceptuales para ir construyendo el objeto investigado en sus diferentes niveles de abstracción; por otro lado la interpretación, que consiste

en "entender" los significados que los sujetos producen en sus contextos particulares.

Como forma de validar la información se incluye triangulación de los datos o "contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos" (Gimeno Sacristán, 1993:127) que se realiza con el propósito de contrastar las informaciones brindadas por los diferentes actores a través de las diversas estrategias de recolección utilizadas, lo que permite clarificar distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de los sujetos involucrados.

*-Algunos avances en el análisis*

La información recogida hasta el momento nos permite identificar la intervención de referentes en distintos niveles en la configuración del proceso de socialización profesional docente en profesores universitarios expertos. Es así que analizamos: *Referentes a nivel personal* que incluye a) modalidad de ingreso y situación de revista en la docencia universitaria; b) motivos de ingreso a la docencia; c) sentimientos hacia la docencia. *Referentes a nivel de aula:* aquí se analizan apreciaciones en relación a: a) alumnos; b) contenidos; c) estrategias metodológicas; d) camino recorrido en la socialización profesional. *Referentes a nivel institucional,* se refiere a) caracterizaciones de la institución y de la cultura institucional en la que se desempeñan; b) colegas; c) autoridades; d) personal administrativo; e) tareas que realizan en la universidad.

Cada uno de estos referentes se caracteriza a partir de las apreciaciones personales de los profesores entrevistados, se analizan puntos comunes y particulares y nos están dando lugar a la construcción de nuevos analizadores. El camino está comenzando y nos queda mucho por recorrer dada la riqueza de la información recogida hasta el momento.

Para finalizar, estamos en condiciones de afirmar que el trabajo reúne los rasgos característicos de los estudios cualitativos (Eisner, 1998): es *enfocado*, es decir se aboca al estudio de una situación tal cual se presenta, de manera intacta, sin intervenir en ella deliberadamente. Para ello en todo momento intentamos atender a lo concreto de la situación investigada, tomando conciencia de sus rasgos distintivos y particulares para proporcionarle sentido de unicidad.

Al abordar el objeto investigado interviene el yo como instrumento, en el sentido de que observamos las situaciones que se nos presentan desde algunas estructuras de referencia y desde ciertas intenciones, tratando de interpretar los significados. Esto nos permite identificar el *carácter interpretativo* de este trabajo, ya que las indagaciones se realizan con el propósito de ir más allá de la conducta manifiesta, interpretando el significado que los hechos tienen para los actores. Es por ello que utilizamos un lenguaje expresivo que nos posibilita acercar las interpretaciones a los agentes involucrados; tendremos que apelar a su coherencia, intuición y utilidad instrumental, tarea por cierto nada sencilla, tal como afirmamos al inicio.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (1992). "Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples". (Mimeo) s/p. Escuela de Antropología. Universidad Nacional de Rosario.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona, Paidós Educador.
- DE RIVAS, T. y otros. (2001). "Referentes de socialización profesional: su impacto en la enseñanza". Ponencia en Cuadragésimo sexta Asamblea Mundial ICET. *La formación de profesores y los desafíos del cambio. Alternativas e innovaciones*. Santiago de Chile.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- GIBAJA, R. (1982). *La descripción densa. Una alternativa en la investigación educativa*. II Simposio Interdisciplinario sobre Metodología de la Investigación en Ciencias Humanas. Córdoba. Argentina.
- (1988). *Acerca del debate metodológico en la investigación educativa*. En *La Educación*. Año XXXII. 103. O.E.A.
- GIMENO SACRISTAN, J. y A. PEREZ GOMEZ. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GOETZ, J. P. y M. D. LE COMPTE (1988). *La etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1995). *Formación Docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona, PPU.
- HUBERMAN, S. (1992). *¿Cómo aprenden los que enseñan?*. Buenos Aires. Aique.
- MARCELO GARCIA, G. (1999). "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa en formación docente". *Revista Iberoamericana de Educación* N° 19. OEI. Disponible en Biblioteca Digital: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a03.htm>.
- RAMSDEN, P.(1992). *Learning to teach in higher education*. Londres, Routledge. En SÁNCHEZ NUÑEZ, J. 2002 "Formación Inicial para la Docencia Universitaria". OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en Biblioteca Digital: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/s.htm>.

Fecha de recepción: Diciembre 2004  
Fecha primera evaluación: Enero 2005  
Fecha Segunda evaluación: Febrero 2005



Tras la enramada  
Teresita López Lavoine