

**Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave**  
Research trends in teacher training: state of the art and interpretation of key actors

**Volumen 18, Número 2**  
Mayo-Agosto  
pp. 1-29

Este número se publica el 1 de mayo de 2018  
DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>

John Jamer Quintero Tapia  
Christian Esteban Miranda Jaña  
Pablo Javier Rivera Rivera

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),  
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

## Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave

Research trends in teacher training: state of the art and interpretation of key actors

John Jamer Quintero Tapia<sup>1</sup>  
Christian Esteban Miranda Jaña<sup>2</sup>  
Pablo Javier Rivera Rivera<sup>3</sup>

**Resumen:** El artículo comunica los resultados de las tendencias de investigación sobre la formación permanente de profesores (FPP), en Chile, entre los años 1997 y 2007. El estudio emplea una metodología mixta secuencial con igualdad de estatus (cuantitativa -- cualitativa), para analizar un corpus de 40 estudios que fueron seleccionados desde 629 investigaciones. Complementariamente, se realizó una entrevista en profundidad a 4 informantes clave para triangular el análisis de los estudios seleccionados. Los principales resultados señalan que: i. la FPP es comprendida desde la diversidad terminológica y prima el concepto de perfeccionamiento (40% de los estudios). Las metodologías más utilizadas son de tipo cualitativo (55% de los estudios). ii. Cualitativamente, se describe que: a) existe una polisemia conceptual sobre la conceptualización de la FPP; b) se plantea que falta rigurosidad metodológica en las investigaciones en educación presentadas a convocatorias a nivel nacional; c) se expone la poca comunicación de los resultados de las investigaciones hacia profesores y diseñadores de política educativa; d) se expresan críticas hacia los temas dominantes e intereses de las personas investigadoras. A manera de conclusión, se observan cambios conceptuales en el fenómeno, pero poca sincronía entre las demandas del mundo escolar y los temas investigados (además de los mecanismos de comunicación de los resultados de las investigaciones). En cuanto a la aplicabilidad de los resultados, las tendencias de investigación encontradas permiten problematizar los ámbitos temáticos, metodológicos, contextuales y comunicativos de las investigaciones proyectadas sobre la FPP.

**Palabras clave:** formación de profesores, desarrollo profesional, estudio bibliográfico, investigación educativa.

**Abstract:** The article reports the results on the research trends of the permanent formation of teachers (FPP) in Chile between 1997 and 2007. The study uses a sequential mixed methodology with equal status (quantitative -- qualitative), to analyze a corpus of 40 studies that were selected from 629 investigations. In addition, an in-depth interview was conducted with 4 key informants to triangulate the analysis of the selected studies. The main results indicate that: i. The FPP is understood from the terminological diversity and the concept of perfection (40% of the studies). The most used methodologies are qualitative (55% studies). ii. Qualitatively, it is described that: a) there is: a conceptual polysemy about the conceptualization of FPP; b) there is a lack of methodological rigor in educational research presented at national level; c) the lack of communication of research results to teachers and designers of educational policy is exposed; d) criticism is expressed on the topics of fashion and interests of researchers. As a conclusion, we can observe conceptual changes in the phenomenon, but there is a lack of synchronicity between the demands of escolar world and the topic that are investigate (also the communication mechanism of the research). As to the applicability of the results, the main trends found allow to problematize into topics, methodologies about the researches that can be made about FPP.

**Key Words:** teacher education, professional development, state of the art reviews, educational research.

---

<sup>1</sup> Universidad del Cauca, Colombia. Magíster en Educación, mención Política y Gestión Educativas. Universidad Austral de Chile. Dirección electrónica de contacto: [jjquintero@unicauca.edu.co](mailto:jjquintero@unicauca.edu.co)

<sup>2</sup> Universidad de Chile. Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección electrónica de contacto [christian.miranda@u.uchile.cl](mailto:christian.miranda@u.uchile.cl)

<sup>3</sup> Universidad San Sebastián, Sede Concepción, Chile. Dr. (c) en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura. Universidad Austral de Chile. Dirección electrónica de contacto [pablrivera.docente@gmail.com](mailto:pablrivera.docente@gmail.com)

**Artículo recibido:** 9 de noviembre, 2017

**Enviado a corrección:** 5 de marzo, 2018

**Aprobado:** 9 de abril, 2018

## 1. Introducción: *la justificación de un de un estado del arte*<sup>4</sup>

Los estudios respecto a la producción de conocimiento en educación se hacen cada vez más necesarios. Desde las ciencias de la educación (entre ellas, la sociología de la educación, la antropología de la educación, economía de la educación y psicología de la educación) se han hecho estudios que tributan a rastrear los diversos procesos educativos. Sin embargo, existen aspectos que aún requieren de mayor desarrollo, tal como lo es la investigación en la formación de profesores y, particularmente, los procesos de formación permanente. En Chile, de acuerdo con Cisternas (2011), se observa un incremento de estudios sobre la formación de profesores, pero se carece de revisiones que procuren caracterizar ésta área de conocimiento.

Entre las investigaciones y experiencias previas sobre la formación permanente de profesores (en adelante FPP) figuran antecedentes como el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia (2017), el cual ha desarrollado proyectos de investigación y extensión, entre los cuales se puede mencionar el Programa de Formación Permanente de Docentes - PFPD- en Matemáticas (2006). En Uruguay, Vaillant (2006) alerta que "Algunas investigaciones mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades". En Brasil, el estudio "Tendencias y paradigmas en la Pesquisa Educacional", clasificó las tendencias paradigmáticas que predominaron en los trabajos de los estudiantes de postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas, entre los años 1995 y 1998 (Lima, 2003). En Inglaterra, Cordingley, Bell, Rundell, Evans y Curtis (2003), centraron su atención en sistematizar la revisión de la literatura en Desarrollo Profesional Continuo-CPD a fin de descubrir pruebas sobre la sostenida colaboración en el CPD y su efecto sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

A nivel nacional (Chile), Messina (1999) desarrolló el estudio "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", el cual buscó investigaciones y las ramificó en cuatro grupos de la formación docente, en el cual uno de los grupos correspondió a la formación docente continua o en servicio. Finalmente, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), realizó el estudio denominado

---

<sup>4</sup> El artículo se construye con elementos del estudio "tendencias de investigación en formación permanente de profesores en Chile: Estado del arte e interpretación de actores clave. Una mirada reflexiva-interpretativa a los estudios presentados al CPEIP entre los años 1997 – 2007". Programa de Magister en Educación, mención Políticas y Gestión Educativas, UACH, Chile. El estudio se enmarca en los proyectos FONDECYT N° 1140827 y N° 1181772, financiados por CONICYT-Chile.

*Estado del arte de la Investigación y Desarrollo de la Educación en Chile*, en el cual se plantea que "el campo de la investigación y producción de conocimiento educativo está todavía en formación en el país y que, por lo mismo, parece estar lejos de un estado de consolidación" (CIDE, 2007, p. 155). Lo que pone de plano que, si bien se han realizado avances en la investigación educativa, aún no hay un corpus que sustente su quehacer y una clara definición de políticas de investigación en torno a temas educativos específicos.

Una de las conclusiones generales de este último estudio se refiere a que "la política de investigación y desarrollo educacional que es necesario desarrollar y robustecer en el país debe incluir, por una parte, una adecuada y concordante política de formación de postgrado en áreas de investigación educativa que se consideran centrales para el desarrollo del país" (CIDE, 2007, p.156). Esto contribuye a que haya una constante retroalimentación entre los programas de formación avanzada y los profesores por medio de la investigación, así como la creación de líneas de investigación que, si bien ayudan en la conformación de temáticas específicas, posibilitan el abordaje desde diferentes posturas ideológicas y metodológicas.

En la misma lógica, Cisternas (2011) se pregunta específicamente por cuáles son los objetos de estudio que se investigan sobre la formación de profesores entre los años 1996 y 2007. Al analizar 82 resúmenes de investigaciones<sup>5</sup>, encuentra, de manera contundente, que los estudios ponen el foco sobre el proceso de formación inicial (83%), sobre los procesos de formación continua y permanente (17%). Lo que se relaciona con "la escasa atención puesta sobre el profesor en ejercicio, como un actor que puede informar y nutrir tanto a la formación inicial como a la formación continua" (Cisternas, 2011, p.159). Entonces, es claro que prima un interés de los investigadores en el área por los estudiantes de pedagogía (pregrado), por sobre los egresados y los profesores en ejercicio (y su formación permanente).

Desde ahí, surge el interés por realizar un estudio que brinde coordenadas sobre: a) tendencias sobre los elementos temáticos, metodológicos y contextuales que están a la base de las investigaciones en FPP; y, b) profundizar cualitativamente sobre la relevancia de las tendencias construidas para la toma de decisiones y elaboración de políticas educativas. Esto permite contribuir a la conceptualización y caracterización en el área de estudio, así como dar aproximaciones a la relación entre investigación y política educativa para la FPP. Ello se articula al planteamiento de que la sintetización de la investigación en educación es

---

<sup>5</sup> Entre ellas la base de datos de las versiones del Encuentro Nacional e Internacional de Investigadores en Educación ENIN, que es la base de datos contemplada para este estudio.

muy baja, sobre todo los estados del arte, los cuales tienen una escasa presencia con un 1,5% del total de la investigación en educación en Chile (CIDE, 2007). Por tanto, se es estructural el visibilizar tendencias temático-metodológicas, identificar nudos críticos existentes en el estado del arte, y propiciar una discusión desde la perspectiva de los actores clave. De ahí la necesidad de que, para mejorar los programas de FPP, se tomen en cuenta no solamente el *qué*, sino *cómo* se estudia este fenómeno educativo. Al respecto, Braslavsky (1999), sostiene que,

Ensayos e investigaciones empíricos intentan desvelar los problemas de la práctica docente y las características de las políticas educativas que intentan encarar alternativas de formación y de organización del trabajo en los establecimientos educativos. No obstante, de esos ensayos e investigaciones pocas veces suelen surgir alternativas para abordar otros caminos de capacitación y «perfeccionamiento» (término que por razones que resultan obvias proponemos no utilizar), que realmente logren superar la estrategia de «más de lo mismo, pero mejor». (p. 18)

En Chile, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovación Pedagógica CPEIP, ha liderado los distintos procesos de formación de maestros y se le considera como el organismo rector de la política de Desarrollo Profesional Docente (en adelante, DPD) que impulsa el Estado. Entre sus distintos aportes, está el desarrollo del Encuentro Nacional e Internacional de Investigadores en Educación ENIN, a partir del cual se ha construido una base de datos que, al año 2007, contaba con un total de 424 registros de investigaciones (CIDE, 2007). El evento académico y sus dinámicas se reconocen por su continuidad, tradición, pertinencia y labor en la política pública actual en materia de FPP. De ahí que esta base de datos se constituya en una oportunidad para rastrear las distintas tendencias de investigación. Desde lo anterior, se planteó como objetivo el Configurar las tendencias de investigación de los estudios sobre FPP en Chile entre los años 1997 y 2007 a nivel temático, metodológico y contextual, a través de un seguimiento a la base de datos sistematizada por el CPEIP, y tensionar epistémicamente el estado del arte, a través de la percepción de actores clave sobre esas tendencias.

## **2. Referente Teórico**

### **2.1 La formación permanente de profesores (FPP): relevancia y enfoques**

El concepto de formación permanente es un componente central en el desarrollo profesional de los maestros (Miranda *et al*, 2008; Quintero, Miranda y Oliva, 2013). El Estatuto Docente en Chile y la bibliografía internacional lo asume como un tema prioritario en las políticas educativas y tendencias orientadas a mejorar el estatus profesional de la docencia, con el interés de estimular la excelencia del proceso pedagógico, fundamentalmente, en esta época de cambios culturales y sociales, que se perfilan como determinantes del devenir histórico del mundo, donde "todos demandamos y reconocemos la necesidad de la formación, sobre todo, nos hace ver cuánto desconocemos y deberíamos, o nos gustaría, conocer" (Marcelo, 1999, p. 13).

Desde los planteamientos de Alvarado (2003) se resalta que pese al unánime consenso público sobre la formación permanente, conceptualmente se considera, ocasionalmente, un sinónimo de formación en servicio, perfeccionamiento, entrenamiento, desarrollo profesional docente (DPD), formación continua, capacitación, entre otras. En cada aseveración se alude a una concepción política-ideológica, por lo cual se prefiere manejar el primer término, ya que es utilizado preferentemente por la comunidad científica, siguiendo indicaciones propias de la UNESCO. De acuerdo con Ibáñez (2006) la formación permanente se concibió, inicialmente, como una ampliación de las posibilidades de aprendizaje del docente, lo que se redefinió debido a que este proceso adquirió un mayor grado de complejidad, en tanto se da a entender la "educación del maestro", en sí, como un proceso complejo y permanente.

En ese sentido, en este estudio se asume que la formación permanente del profesor es un proceso de aprendizaje profesional de carácter político-ideológico, encaminado al desarrollo profesional de alta calidad, que apela al protagonismo del docente en la continua ampliación de su mundo interno y externo, y que deviene de una emergencia conceptual del adulto como aprendiz, donde el supuesto básico es la relación envolvente entre todas las formas, expresiones y momentos del acto educativo. A partir de tal definición, la formación no sólo apela a un proceso de tipo formal, sino también al cruce de lo formal con las distintas fases y trayectorias de la vida profesional de los maestros (Day y Gu, 2012, p. 62).

Por ello, las acciones de formación permanente en las que puede participar un profesor son variadas, de distinta naturaleza, modalidades de ejecución y enfoques de formación, las que pueden pretender diversos objetivos. Por ejemplo, se puede pensar que son

constitutivas de tal, tanto la participación en un seminario, como en un curso de mayor duración (programas de postítulos, magíster o doctorado) (Miranda *et al.*, 2008). Según la bibliografía internacional, existen distinciones y clasificaciones sobre enfoques de la FPP, lo que permite considerar que se liga a un concepto más amplio, que es el DPD. Para Imbernón (1996) los enfoques de formación permanente se pueden agrupar según diseño y rasgos del proceso formativo, siendo estos de: a) *Orientación individual*; b) *Observación/Evaluación*; c) *Desarrollo y Mejora*; d) *Entrenamiento o institucional*; e) *Indagación*.

Por su parte, Chang y Simpson (1997), clasifican los enfoques de formación permanente de acuerdo a modalidades de instrucción, pudiendo ser extensivas a cualquier sujeto. La propuesta sintetiza las acciones del proceso de aprendizaje profesional según: a) *Actividad de aprendizaje* y b) *Orientación del proceso*. Finalmente, para Lombardi (1999), los enfoques de formación permanente existentes se pueden agrupar según el tipo de necesidades que buscan satisfacer, siendo: a) *Individuales*; b) *Institucionales*; y c) *Sistémicos*.

Respecto a la formación permanente en el caso finlandés, Jokinen y Valijarvi sostienen que ésta "es un elemento indispensable y potencialmente poderoso para el desarrollo profesional del profesorado" (2013, p.121), pero al mismo tiempo, plantean una crítica respecto a la conexión entre las distintas etapas de formación de los profesores. Por ello, se propone que "la formación permanente debería tener un vínculo más explícito con la formación inicial del profesorado" (op, cit), a fin de que tribute a la construcción de "un continuum en el desarrollo reflexivo del profesorado" (op, cit).

## **2.2 Estado del arte: acercamiento teórico metodológico a los ámbitos de estudio**

De acuerdo con Gómez, Galeano y Jaramillo (2015) el estado del arte se entiende en dos perspectivas: a) como una metodología de investigación en sí misma (la cual se utiliza con mayor frecuencia en diversos campos del saber) y; b) como un momento metodológico de una investigación (el cual se asocia a la revisión de antecedentes y elaborar un balance del estado actual de un problema). Este estudio se inscribe en la primera acepción. En secuencia, se alude al estado del arte como aquellos estudios de tipo documental que tienen como propósito mostrar "conocimiento relevante y actualizado, las tendencias, los núcleos problemáticos, los vacíos... implican análisis de la información documental revisada, tomando en cuenta consideraciones epistemológicas y criterios contextualizadores en los

que se dieron y se dan estos conocimientos" (Bernal, 2006, p. 111). Por tanto, se puede decir que un estado del arte logra establecer y sistematizar el estado del objeto de conocimiento, abordándolo y desglosándolo, desde y hacia determinadas problemáticas, matices e intereses elaborados por quien investiga.

Por otra parte, se alude el estado del arte como "una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo, en este caso de la formación docente" (Messina, 1999, p.145). Como opción complementaria a las anteriores vertientes sobre estado del arte, este estudio asume una aproximación teórico-metodológica al meta-análisis<sup>6</sup>, el cual alude al empleo de la estadística a un conjunto de investigaciones individuales con la intención de integrarlos, sintetizarlos y darles sentido. (Wolf, citado por Ritzer, 1993). Este acercamiento meta-analítico hacia el campo de la investigación sobre FPP, permite elaborar una perspectiva sintética de aspectos como: a) área temática; b) ámbito metodológico; y, c) ámbito contextual.

Por *área temática*, se entiende la terminología utilizada para definir la formación permanente. Por *ámbito metodológico* se alude a los aspectos metodológicos de como fueron abordados los estudios analizados. El *ámbito contextual* refiere al conglomerado de elementos que retratan el "desde donde" se investiga, es decir: las instituciones encargadas, la región en la que se desarrolla la investigación, la zona (rural o urbana), el género y número de investigadores, etc. Es a partir del análisis documental que se plantea como necesaria una segunda fase que explore, epistemológicamente, el objeto de estudio. En este sentido, entendemos la epistemología como la reflexión crítica y permanente que se hace sobre la investigación científica y su producto (Bunge, citado por Bernal, 2006), lo cual justifica que los resultados del estado del arte sean sometidos a juicio por investigadores destacados en el área de conocimiento.

### 3. Metodología

La complejidad del objeto de estudio permitió asumir una complementariedad metodológica (Murcia y Jaramillo, 2000; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Quintero, 2009) que procuró una dinámica intermétodos de orden secuencial *Quan* a lo *Qual*

---

<sup>6</sup> Se aclara que el termino meta-análisis es utilizado para clarificar conceptualmente los alcances de la presente investigación, que si bien no llega ser un meta-análisis, se inscribe en esa dinámica teórica. Ver más en *Teoría Sociológica Contemporánea* (Ritzer, 1993).



(Rodríguez, 2005, p. 3), permitiendo que la elaboración del diseño de investigación sea flexible, dependiendo de las etapas, alcance y complejidad del fenómeno estudiado.

Como tipo de estudio, para la fase cuantitativa, se adoptaron elementos de la investigación documental con alcances exploratorio-descriptivos. Mientras que, en la fase cualitativa se incorporaron elementos de tipo comprensivo-interpretativo. Ahora bien, el proceso inicia de manera exploratoria, debido a que no se encontró una amplia gama de investigaciones que relacionaran las dos categorías estructurales: estados del arte (en términos metodológicos) y FPP (en términos temáticos). En secuencia, se llega al alcance descriptivo, en tanto este tipo de investigación permite seleccionar elementos característicos de un objeto de análisis, posibilitando la descripción minuciosa de las partes y categorías de dicho objeto. Así, se da paso a la fase cualitativa e interpretativa, en la que se escucha sobre la percepción de los actores clave sobre la primera fase cuantitativa del estudio.

El procedimiento de recolección de datos contó con fuentes primarias y secundarias, cada una en el debido momento del diseño metodológico. Como *fuentes de información secundaria*, se utilizó la Base de datos del CPEIP, proporcionada a través de escritos formales vía electrónica, así como en una visita directa al Director de Estudios e Investigaciones del CPEIP. Se optó por esta base de datos por los siguientes criterios: a) es un centro de política estatal de reconocida tradición y prestigio, y su objetivo es el perfeccionamiento e investigación pedagógica; b) concentra y sistematiza en formato digital e impreso las diferentes investigaciones que se han presentado a los ENIN; c) ha convocado a congresos, comunicado sus resultados, y publicado sus investigaciones.

En la base de datos se hallaron 629 estudios educacionales, en los cuales se identificaron 40 investigaciones (unidad de análisis de la fase cuantitativa) que abordaron de manera específica la FPP (o términos similares). Para la selección de las 40 investigaciones, se realizó una depuración por medio de guía temática incorporada en el software de la misma base de datos, siendo estos los *criterios de inclusión*: **i)** Estudios realizados en Chile (a fin de evitar sesgos ligados a otros contextos socioculturales y políticos) **ii)** Que incluyeran en su informe: elementos temáticos, la metodología, y, datos sobre el contexto en el que se desarrollaron los estudios. Se escogió trabajar con estudios presentados entre los años 1997 y 2007, dado que es un periodo de tiempo en que aparece con mayor recurrencia el término de FPP.

Como *fuentes de información primaria*, se contó con cuatro actores clave. Fueron seleccionadas las siguientes personas: a) dos (2) personas investigadoras que hayan

realizado (o realicen) investigaciones sobre FPP, y que estén vinculadas a la academia y a una universidad; b) dos (2) personas investigadoras funcionarias del Ministerio de Educación, así: un investigador en educación vinculado al ámbito práctico de la FPP (CPEIP), y una funcionaria del Ministerio de Educación encargada de los estudios en educación. La selección de los actores tuvo como criterios de inclusión: i) que se contara con equilibrio de género; ii) que declararan una participación voluntaria y comprometida con el estudio; iii) que tuvieran una reconocida trayectoria en el área del Desarrollo Profesional Docente y/o la Investigación Educativa.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista en profundidad de tipo semiestructurado, considerada ésta como un intercambio formal de preguntas y respuestas, un cuestionario abierto y personal, cuyo objetivo es conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno (Taylor y Bogdan, 1996; Guber, 2001). El acercamiento con cada uno de los actores se realizó de manera formal a través de correos electrónicos, a fin de pactar una reunión en la ciudad de Santiago de Chile para el desarrollo de la entrevista.

Las técnicas de análisis se describen según cada etapa del diseño. *En la primera etapa*, el procesamiento de los datos se realizó a través de estadística descriptiva con base a matriz de datos y tratamiento de doble digitación por medio de paquete Excel y SPSS versión 11.0. El procedimiento de análisis estadístico contempló tres momentos así: a) Especificación de las 40 investigaciones y datos que se inscribirían en cada nivel; b) Codificación y tabulación de los datos. Se realizó una lista de las variables, y se asignaron códigos para cada uno de los datos expresados en categorías; c) Análisis de las categorías para cada variable. De tal manera, los ámbitos analizados y sus respectivas variables son las siguientes: 1) *Área temática*: a) definición temática de formación permanente que utiliza el proyecto; b) tema, área, u objetivos; c) sujeto de investigación. 2) *Ámbito metodológico*: a) paradigma; b) Alcance, diseño y tipo de estudio; c) técnicas e instrumentos de recolección de datos. 3) *Ámbito contextual*: a) año de socialización; b) investigación colectiva o individual; c) número de hombres y número de mujeres investigadoras; d) institución ejecutora del proyecto; e) carácter interdisciplinario; f) sector (urbano-rural).

*En la segunda etapa*, se utilizó la Teoría Fundamentada para indagar sobre las percepciones de los actores clave, dando paso a la agrupación de categorías de análisis. Según Strauss y Corbin (2002) y De la Cuesta (2002), la Teoría Fundamentada comprende en su análisis de los datos, tres momentos así: a) en el primero, denominado descriptivo,

donde se realiza la codificación abierta; b) en el segundo se utiliza la codificación axial para relacionar las categorías y subcategorías; y, c) en el tercero, la codificación selectiva, que completa descripciones, refina categorías e identifica una categoría central.

Como criterio de rigor se utilizó la triangulación de: a) los relatos de los informantes clave; b) datos cuantitativos, cualitativos. Así, la triangulación intermétodos de orden secuencial es transversal a la investigación, y "los resultados de un método son esenciales para poner en marcha el siguiente" (Rodríguez, 2005, p. 6); c) la teoría sustantiva (datos cualitativos y cuantitativos), la teoría formal (investigaciones previas, teorías, etc.), y la interpretación del investigador. Los aspectos éticos contemplados fueron: la confidencialidad y anonimato a partir de la codificación y encriptación de los relatos<sup>7</sup>; la evaluación independiente; el acuerdo y firma de consentimientos informados por parte de los entrevistados y autoridades del CPEIP a cargo de la base de datos de los ENIN considerados; y, la veracidad de los datos desde el proceso de revisión bibliográfica, el procesamiento de datos, hasta la divulgación de resultados. (González, 2002).

## 4. Resultados

### 4.1 Primera parte: resultados de la fase cuantitativa

De un total de 629 investigaciones presentadas a los ENIN (ver Tabla 1), se seleccionaron 40 estudios que declaran tener como elemento de estudio la FPP. Si bien, dentro de la base de datos se encontraron más investigaciones, estas no correspondieron con los criterios de selección establecidos. Estos estudios permiten observar la diversidad que existe respecto a la forma de estudiar-objetivar la noción de FPP.

Al revisar el *área temática* de las investigaciones analizadas, identificamos que existe una diversidad terminológica asociada al concepto de FPP, la cual orienta la comprensión del desarrollo profesional docente.

Como se observa en la tabla 2, en los estudios predomina el concepto de perfeccionamiento, 40% de los reportes concatena FPP con perfeccionamiento. En suma, actualización es el concepto asociado que aparece en un 15%.

---

<sup>7</sup> La estructura de los códigos se puede leer a partir del siguiente ejemplo: (ET/SJ:M/1:9)  
ET: entrevista SJ: sujeto M: género del sujeto (M= mujer, H= hombre)  
1: número de la entrevista 9: número del relato dentro de la entrevista

**Tabla 1. Número de investigaciones seleccionadas en los ENIN por año, Chile, 1997-2007**

Año	Encuentro	Número de Investigaciones
1997	XIV Nacional	113
1999	XV Nacional y I Internacional	150
2001	XVI Nacional y II Internacional	76
2003	XVII Nacional y III Internacional	89
2005	XVIII Nacional y IV Internacional	100
2007	XIX Nacional y V Internacional	101

Fuente: Elaboración con información CPEIP y el Ministerio de Educación de Chile, 2008.

En seis proyectos (15%), se utilizan diversos términos para referirse a FPP como objeto de estudio. Desarrollo Profesional como concepto aparece en el 10% de los estudios y Formación Permanente se visualizan en un 7,5% de los estudios analizados. Todo lo anterior, permite considerar la existencia de una polisemia de conceptos asociados a la FPP, las cuales orientan y sustentan las propuestas.

**Tabla 2. Número y porcentaje de las definiciones temáticas de los estudios, Chile, 1997-2007**

Definición Temática	Frecuencia	Porcentaje
Perfeccionamiento	16	40,0
Diversidad Terminológica en un Proyecto	6	15,0
Actualización	6	15,0
Desarrollo Profesional	4	10,0
Formación Permanente	3	7,5
No explícita	2	5,0
Formación Continua	1	2,5
Desarrollo de la capacidad Docente	1	2,5
Aprendizaje Colaborativo	1	2,5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores (2010)

Como temas que aparecen explícitos en los objetivos de los estudios, se destacan aquellos que asocian la formación permanente con la práctica pedagógica (15%), el currículo, diseño y aplicación (15%). Continúan aquellos que se refieren a los alcances de los programas de formación permanente (12,5%) y, con el mismo porcentaje, los referidos a la apropiación de Nuevas Metodologías (TIC y otras).

Lo anterior, permite observar que un 55% de los estudios se concentran en relacionar la formación permanente (o los términos similares) con cuatro temas específicos. Aparecen con un 10%, aquellos estudios interesados en las concepciones de los docentes y, con el mismo porcentaje, los que pusieron el foco en el diagnóstico de necesidades. Los estudios

sobre *gestión, planificación y sistematización* aparecen con un 7,5%, en igual porcentaje con aquellos referidos a la *construcción de conocimiento y Aprendizaje (Didáctica)*. El tema relativo a los *nudos críticos sobre la educación municipal y nacional* aparece con 5%, lo que equivale a dos estudios. Finalmente, una investigación se centró en *proyectos interdisciplinarios de aula (2,5%)* y otra en *la formación y desarrollo de competencias (2,5%)*.

En el *ámbito metodológico*, se observa que priman los estudios de carácter cualitativo con 55%, sobre los estudios que involucran métodos complementarios (cuantitativo-cualitativo) con 27,5%, más aún, sobre los estudios de orden cuantitativo (12,5%). Los alcances de los estudios, en un 30%, son descriptivos. En baja medida se encuentran investigaciones de tipo hermenéutico y fenomenológico, a pesar de que el 55% de los estudios son de enfoque cualitativo (ver Tabla 3).

**Tabla 3. Número y porcentaje del enfoque metodológico de los estudios, Chile, 1997-2007**

Enfoque	Frecuencia	Porcentaje
<b>Cualitativo</b>	22	55,0
<b>Cuantitativo-Cualitativo (Complementario o Mixto)</b>	11	27,5
<b>Cuantitativo</b>	5	12,5
<b>No explícita</b>	2	5,0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2010)

En el *ámbito contextual*, se observa un incremento significativo de la investigación en FPP entre los años 2003 y 2005 (Ver Tabla 4). De igual forma, se observa un porcentaje equilibrado en cuanto al género de los investigadores e investigadoras. Por otra parte, las investigaciones tienden a ser de carácter disciplinar, involucrando la perspectiva interdisciplinaria en solo 2 estudios de los 40 analizados.

**Tabla 4. Número y porcentaje del año de socialización de los estudios, Chile, 1997-2007**

Año	Frecuencia	Porcentaje
<b>1997</b>	4	10,0
<b>1999</b>	5	12,5
<b>2001</b>	5	12,5
<b>2003</b>	10	25,0
<b>2005</b>	11	27,5
<b>2007</b>	5	12,5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2010)

En cuanto al sector, las investigaciones están centradas en el sector urbano con 35 estudios, a diferencia del sector rural, con 3 estudios. Se observan dos estudios que integran los dos contextos (Ver Tabla 5).

**Tabla 5. Número y porcentaje del contexto de los estudios, Chile, 1997-2007**

Contexto	Frecuencia	Porcentaje
Urbano	35	87,5
Rural	3	7,5
Urbano-Rural	2	5,0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores (2010)

Lo anterior, se relaciona con las instituciones ejecutoras de dichos estudios, en tanto la sumatoria de estudios desarrollados por instituciones situadas en la zona central del país (Caso del MINEDUC, PIIE, y diversas universidades), se estima en un 40%. Por otra parte un 15% de los estudios revisados obedecen a un esfuerzo interinstitucional. Sin embargo, se observa que existen diversos esfuerzos en las regiones por desarrollar investigaciones en este ámbito, caso de las universidades del sur de Chile.

## **4.2 Segunda parte: resultados de la fase de cualitativa.**

Esta fase presenta los principales hallazgos en términos interpretativos de los datos cualitativos. En tal sentido, se presentan cuatro categorías (y las subcategorías que las sustentan) con base a la recursividad y significado de los datos. Algunas de éstas son expresadas a través de relatos *in-vivo* (Strauss y Corbin, 2002), dada su riqueza significativa y grado de recurrencia. Las categorías dan cuenta de la relación de fenómenos en torno a la investigación en FPP, así como elementos que, a nuestro juicio, se ubican dentro de las posturas epistemológicas de los expertos invitados a discutir sobre los resultados de la fase cuantitativa. Esto es, que las categorías aluden en profundidad a los ámbitos desarrollados en la fase anterior: aspectos temáticos, metodológicos y contextuales.

### **4.2.1. La polisemia conceptual: de la ambigüedad al giro epistemológico.**

Esta categoría se sustenta en subcategorías como: *la zona de ambigüedad terminológica; el giro terminológico; reconociendo el potencial del profesor: la postura epistemológica.*

El concepto polisemia remite a pensar en una multiplicidad de significados para un término o concepto. Desde las percepciones de los actores clave, la polisemia aplica para la FPP. En la subcategoría "*la zona de ambigüedad terminológica*", se observa una panorámica crítica-constructiva a la hora de intentar comprender el concepto de formación permanente. Es de reconocer que, si bien se ha trabajado en ese aspecto, aún persiste una especie de ambigüedad terminológica que se proyecta en términos conceptuales, tales como: capacitación, actualización, perfeccionamiento, aprendizaje adulto, y, en los últimos años, los términos de formación permanente y DPD. Ahora bien, según algunos expertos, hay "elementos distintivos" que permiten reconocer a unos de otros. De tal manera, es posible otorgar acciones y significados a cada uno de los estadios de formación, que al final de cuentas, es un proceso que apela a un mejor desarrollo de la profesión docente, en tanto cada estadio de formación constituye un aporte dentro de la vida profesional de los docentes que se desempeñan en diferentes aristas de la educación y que, además de ello, potencian las dimensiones y posibilidades de reconocimiento y participación social. Un entrevistado lo expresa así:

*Lo que tú llamas diversidad terminológica, a mi gusto da cuenta de una diversidad y una cierta ambigüedad y heterogeneidad conceptual (...) estos conceptos distintos se usan un poco para referirse a lo mismo. Pero me parece que tienen elementos que permiten distinguir unos de otros. La noción de perfeccionamiento, por ejemplo, está mucho más ligada a la idea de capacitación (...) La noción en cambio de formación permanente tiene que ver más con una conceptualización que señala que está más vinculada al aprendizaje (...) para toda la vida (...) por lo tanto, está más ligado, la idea de la formación permanente o formación continua, a la idea de desarrollo profesional (ET/SJ:M/2:1).*

Entonces, es posible hablar de una diversidad terminológica, que ha ido aclarando los elementos formativos, lo que permite empezar a diferenciar varios estadios de formación (perfeccionamiento, actualización, formación permanente, formación continua, etc.), que se pueden categorizar dentro del concepto que se va consolidando como DPD. Ahora bien, en la subcategoría denominada como "*el giro terminológico*", se explicita como se ha desarrollado el giro conceptual desde los anteriores conceptos designados para los estadios o procesos de formación. El proceso de mudanza conceptual, se constituye en un cambio de una teoría del déficit a una teoría del desarrollo. Es decir, se reconoce que el cambio

fundamental ha sido la concepción sobre el profesor y su participación en los procesos de formación. Se plantea que ese es un giro epistemológico, en la medida que surgen inquietudes sobre el aprendizaje del docente, y que, el docente a su vez, es sujeto activo en dicho proceso de aprendizaje. En términos más puntuales, se observa entre el perfeccionamiento y el DPD una diferencia de proceso, y que tiene que ver con la forma como interpretamos cada uno de estos conceptos. Se habla de "este profesor medio imperfecto y que hay que perfeccionarlo", lo cual habla de dinámicas diferentes a la hora de conceptualizar los estadios de formación, puesto que permite definir a la formación permanente como una instancia para llenar vacíos, o como instancias de participación y desarrollo. Un entrevistado se refiere a esto de la siguiente forma:

*ha habido cambios, en los años ochenta, hubo un giro bastante importante desde el concepto (para ponerle el nombre en inglés service in training), o sea, capacitación en servicio, al concepto, lentamente, pero al concepto que hoy en día se maneja, también conocido internacionalmente como formación docente continua, o desarrollo profesional docente continuo. Y eso en el fondo es un cambio epistemológico, es un cambio de mirar al profesor como un sujeto de aprendizaje puntuales, de capacitación es la palabra exacta, entrenamiento, modo de hacer las cosas (ET/SJ:M/1:1).*

En la subcategoría "reconociendo el potencial del profesor: la postura epistemológica", se reflejan apreciaciones que van en la dirección del reconocimiento del profesor desde una postura paradigmática que lo potencia. Es decir, más allá de que se le considere como un sujeto a ser formado por agentes externos, es potenciado desde su conocimiento de base, siendo este un proceso que fluctúa entre lo interno y externo. Es necesario reconocer entonces, la potencialidad sembrada por el proceso de la formación inicial y el desempeño docente, como elementos que desencadenan las posibilidades de un mejor DPD, siempre desde instancias dialógicas y no desde la verticalidad. Ahora bien, desde el reconocimiento que se hace a los saberes de base que ya tiene el profesor, también es posible identificar que conceptualmente hay un consenso sobre el concepto de DPD, pero que más allá de esta posibilidad de crecimiento en las diferentes aristas de formación, también hay una posibilidad de diferenciación, dadas las diversas instancias en el trayecto educativo por donde transitan los profesores. Lo que, en definitiva, gesta la posibilidad para construir identidad profesional. Al respecto, un entrevistado manifiesta que:



*La formación docente, o la capacitación, es algo que viene desde fuera y que se le entrega al profesor, y es algo que el profesor no tiene (...) y eso ha ido cambiando (...) y fue cambiando todo el modo de trabajo con los profesores. Acentuando mucho más que los profesores no son recipientes vacíos, que tienen experiencia, que tienen prácticas, que tienen conocimientos, y que también han sido preparados para su trabajo, mejor o peor, como sea, pero han sido preparados, por lo tanto, tienen un carácter de profesional (ET/SJ:M/1:2).*

#### *4.2.2. La Calidad metodológica en la investigación: parvedad en la formación de la investigación educativa.*

Esta categoría se compone de las subcategorías: *fragilidad metodológica: debilidad en la participación a fondos nacionales; la opción metodológica: tensionando la investigación cualitativa y cuantitativa; el maestro y la investigación: ¿entre la disciplina y/o pedagogía?; y, la necesidad de los diseños experimentales.*

A nuestro juicio, la palabra parvedad, del latín pavetas-atis, que significa poquedad, pequeñez, cortedad o tenuidad (RAE, s.f.), define lo que perciben los expertos, de manera específica, sobre la investigación en FPP y, de manera general, sobre la investigación en educación. La primera subcategoría, definida como la *"fragilidad metodológica: debilidad en la participación a fondos nacionales"* refleja la baja participación con investigaciones de buena calidad metodológica, por lo que poco se financian este tipo de proyectos cuando se presentan a instancias nacionales como FONDECYT y FONIDE. La discusión radica en la relación entre temáticas y diseños metodológicos con alto rigor, ya que una idea innovadora, pertinente y bien justificada, pero desarrollada con un frágil diseño, posiblemente no sea financiada. Así lo expresa uno de los entrevistados:

*Hay que ver con el tema de la rigurosidad, porque hay proyectos que los temas son súper interesantes, súper contingentes y son necesarios tener evidencias, pero al final la metodología estaba débil, poco riguroso y entonces no se puede elegir ese proyecto por eso, y se elige otro que tal vez no sea tan interesante como tema, pero que está bien formulado metodológicamente (ET/SJ:M/3:16).*

Esto pone el foco en los procesos de formación en investigación educativa y pedagógica al interior de los programas de pregrado y posgrado, haciendo énfasis en la formulación de diseños de investigación compactos y con la elaboración de criterios de rigor

que aseguren procedimientos avanzados de recolección, análisis e interpretación de los datos, así como los alcances y límites de los mismos.

La subcategoría *"la opción metodológica: tensionando la investigación cualitativa y cuantitativa"*, describe las precepciones sobre las dos corrientes metodológicas generales en la investigación sobre FPP, y que, en cierto modo, discuten opiniones en el área del desarrollo de la investigación educacional en Chile. Si bien hay un consenso en que predomina la investigación de tipo cualitativo, hay posiciones que definen como debilidad al poco desarrollo de la formación en investigación cuantitativa. Así, se plantea que *"Creo que hay una debilidad en la formación metodológica más cuantitativa en el campo de la educación, y por lo tanto ha habido un mayor desarrollo de la investigación cualitativa"* (ET/SJ:M/2:13). Ahora bien, si nos remitimos a los proyectos que priorizan los fondos como el FONIDE, se identifica que los estudios de tipo cuantitativo tienen mayores posibilidades de ser adjudicados, en tanto se pueden ajustar a la temporalidad fijada como plazo para terminar el proyecto. Sin embargo, más allá de la durabilidad de un proceso de investigación cualitativa, se reconocen las ventajas que ésta propicia, en la medida que permite mejores formas de comunicación y expresión del conocimiento. Es decir, el conocimiento que se genera cualitativamente tiene finalidades que convocan e interpelan desde dimensiones más comprensivas, por lo que causa "mayor sintonía con los actores".

En tal sentido, los enfoques cualitativos y cuantitativos se tensionan en cuanto a la naturaleza y diversidad de sus procedimientos, pero son valorados de manera ecuánime como procesos de indagación con alta dificultad y costos, siempre y cuando se realicen con rigurosidad. Tal y como lo expresa una de las personas entrevistadas, en cuanto a importancia y diversidad metodológica. *"Esa diversidad es súper importante para la formación, para el diseño de políticas, para entender el problema... en general es muy importante tener varias visiones, varios análisis del mismo aspecto, de la misma área que se está estudiando"* (ET/SJ:M/3:9). Sin embargo, se plantea como necesario un mayor desarrollo en la formación metodológica cuantitativa, así como de los diseños que complementen enfoques cuantitativos y cualitativos.

En la misma perspectiva, la subcategoría *"la necesidad de estudios experimentales"* profundiza la idea de que la investigación en FPP ha sido priorizada con el desarrollo de enfoques de orden cualitativo, lo que sugiere complementarse con procesos cuantitativos. Específicamente, los expertos hablan de lo poco que se ha realizado investigación en ésta área con diseños experimentales, comparados y longitudinales. Por lo tanto se plantea como

una necesidad a la hora de tomar decisiones políticas, en torno a determinados fenómenos educativos en la formación docente. Así, se dice que *"En formación permanente y en formación inicial siguen siendo insuficientes los estudios más amplios, mas longitudinales, mas caracterizaciones, no solo exhaustivas, sino más amplias... estudios comparados hay pocos."* (ET/SJ:M/2:18) *"Hay muy poca investigación en el país de corte experimental, asociado a la prueba, al ensayo y el error en la sala de clase"* (ET/SJ:H/4:36)

Como cuarta subcategoría, se describe *"El maestro y la investigación: entre la disciplina y/o pedagogía"*, dado que complejiza la percepción de lo que puede hacer el maestro desde sus intenciones, intereses y disponibilidades en la escuela. Según los expertos, es necesario que el maestro investigue su práctica, ya que se pueden producir cierto tipo de conexiones entre los diferentes ámbitos de formación disciplinar y pedagógica, que suelen estar afectados por rupturas en la formación inicial. En esa línea, se dice que

*hay gente que le interesa la pedagogía y que quiere que algo pase, pero para eso tiene que dar el paso siguiente que es investigar. Y quizás el físico y el profesor de física juntos, podrían hacer un buen trabajo de investigación en cómo formar, o como ayudar a los profesores a entender mejor, o a representar mejor los conceptos complicados de la disciplina* (ET/SJ:M/1:32).

En ese sentido, el contexto de la formación permanente, se proyecta como una posibilidad real para la interacción entre los diversos niveles educativos y áreas del conocimiento, en procesos reflexivos que se articulen a las necesidades que se evidencian en la escuela, las cuales suelen ser obviadas por los temas de investigación que se generan externamente a la escuela. Por ello, se expresa que *"pienso que cualquier profesor independientemente del título habilitante que tenga... pueda asociar la investigación a su práctica, y por lo tanto bienvenido sea el profesor de aula que investiga"*. (ET/SJ:H/4:30). Pese a esta percepción de los expertos, la perspectiva que reportan Díaz, Solar, Soto y Conejeros (2015) sobre la percepción de los profesores respecto a la investigación en sus contextos educativos, es que *"la investigación y la innovación no son parte de sus prácticas educativas [y] consideran que la investigación corresponde a un aspecto prácticamente ausente de las prácticas docentes de la escuela"*. Esto discute la pertinencia de los procesos de formación en investigación en la formación docente, e invita a crear instancias pragmáticas que vinculen la *investigación en el aula*, con la construcción de una *investigación para el aula*. Esto, en función de dar prioridad a los fenómenos que identifique

y comunique el profesor, y no quedarse solo con la mirada unidireccional (muchas veces *a priori*) del investigador.

#### 4.2.3. *Difusión de la investigación en educación: una necesidad de "circuitos" de comunicación que trascienda la publicación.*

Esta categoría surgió sin haberse contemplado como elemento de discusión en la fase cuantitativa, por lo que no hizo parte de las preguntas de la entrevista semi-estructurada. Sin embargo, su emergencia se debe a la alta recurrencia expresada por los actores clave. Esta se sustenta en subcategorías como: *la comunicación entre academia y política; la comunicación entre academia y profesorado; y, la necesidad de sistematización de la investigación.*

Esta categoría narra posiciones respecto a las vías comunicacionales que operan sobre la investigación en FPP, y se explicita la desconexión entre la academia y dos grandes sectores: a) tomadores de decisiones a nivel de política educativa, y b) El profesorado, que está inserto en la dinámica cotidiana y operacional que demanda la escuela.

La subcategoría denominada como "*la comunicación entre academia y política*", pone de manifiesto una brecha en la comunicación de los resultados de las investigaciones hacia los "constructores" de las políticas educativas, más aún, que los resultados que lleguen se tengan en cuenta para dichas decisiones. Ejemplo de ello es el siguiente relato: "*Yo creo que ese es el problema de la investigación en desarrollo docente, que no llega al final, al actor que debería llegar, que es el profesor en ese caso, o al propio policy maker, que está haciendo política*" (ET/SJ:M/3:4). Esto expresa falencias en cuanto al uso de los resultados investigación, lo que puede estar asociado con los "datos duros" requeridos para la toma de decisiones, y con las investigaciones realizadas (que son de orden cualitativo).

Por otra parte, si bien en DPD se refleja mayor investigación que otros fenómenos en educación, y que tiene relevancia en la construcción teórica y metodológica, se aprecian percepciones sobre la falta de importancia que pueden tener los estudios como influencia en la construcción de política educativa. Parece ser que, la relevancia de dichos estudios se fundamenta en la importancia de retroalimentar a los actores involucrados en la misma academia, dejando como resultado un proceso comunicacional de resultados vacío que tensiona el uso de los resultados en los ámbitos encargados de dinamizar políticamente el proceso escolar y la formación de profesores. Esto refleja un distanciamiento que pudiese influir en la comunicación de dichos resultados, dado que, si quienes investigan perciben la

disminución de la importancia de sus investigaciones, puesto que las decisiones políticas usualmente no se fundamentan en los estudios que realizan, difícilmente se puede entablar dinámicas dialógicas articuladas que potencien los circuitos comunicacionales.

En la subcategoría "la comunicación entre academia y profesorado" se ofrecen las percepciones de los expertos, asociadas a la relación entre los maestros y los resultados de los estudios en FPP. Como puntos neurálgicos se expresan opiniones en relación a que la investigación se hace a espaldas de los sujetos, dado que regularmente se realiza el trabajo de campo, y no se regresa con la retroalimentación de los resultados a la escuela. Por tanto, la relación que se da, está basada en criterios funcionales que toma a los sujetos como objetos de investigación, y que, además de eso, los estudios tienen alcances de diagnóstico y no propositivos. Lo que se plantea, en síntesis, es la in-comunicación con la escuela, en relación a las investigaciones que se realizan, paradójicamente, en la misma escuela. Esto se observa en el siguiente relato:

*yo creo que las investigaciones que se han hecho, muchas veces han sido, han tomado como objeto a los actores en ejercicio, y no como sujetos... muchas investigaciones, van a la escuela, hablan con los profesores y los directivos, recopilan aquella información que quieren, pero esa información no se devuelve, ni hay una restitución de la información, ni de los resultados de la investigación a los actores, y quienes deberían conocer esos resultados no los conocen (ET/SJ:M/2:19).*

En esa perspectiva, se plantea que los resultados de las investigaciones suelen estar relacionados con los mecanismos y lógicas de publicación en función de los entes gubernamentales que facilitan la investigación. Por ejemplo, se menciona que FONDECYT requiere que los resultados de las investigaciones se publiquen en revistas especializadas de alta calidad, a la que normalmente los profesores no pueden acceder. Desde el mismo prisma, se pone en tela de juicio que, si bien existen varias revistas en las que se puede publicar, el problema radica, fundamentalmente, en la difusión de los resultados.

Ahora, si tomamos como punto de referencia que la comunicación suele estar hecha en términos técnicos y científicos, y que la formación en investigación no es la óptima, se da apertura a una difícil instancia de comprensión de la comunicación. De tal manera, se pueden inferir niveles en los que se rompe el canal de comunicación. Primero, en que los resultados no llegan por medio de los investigadores a la escuela o al contexto de la investigación a modo de retroalimentación. Segundo, en que los fondos nacionales o entes

patrocinadores requieren publicaciones en revistas de difícil acceso (algunas plataformas de revistas científicas son de difícil acceso hasta para el sector académico, por lo que se considera que es más crítico aún para los profesores de educación básica y media). Tercero, El lenguaje técnico y científico que se desarrolla en dichos documentos se hace de difícil comprensión. Esto lleva a considerar la necesidad de mejorar las instancias comunicativas de los resultados de las investigaciones, es decir, generar publicaciones accesibles y que sean difundidas de manera comprensiva.

En la subcategoría "*la necesidad de sistematización*", se plantea una oportunidad de cambio de dinámicas para posibilitar mejores resultados de comunicación. Se habla, según los expertos, de sistematizar los resultados de las investigaciones, sobre todo para mejorar los procesos de comunicación con los constructores de política, en tanto que, sistematizando los resultados, es posible observar una recurrencia de resultados en torno a un fenómeno educativo, y que como posibilidad, metodológicamente, se pueden rastrear desde instancias meta analíticas. Esto se puede observar en el siguiente relato: "*En la idea de aplicar técnicas de meta análisis sean de tipo cuantitativo o cualitativo, no encuentras información suficiente como para poder levantar un estado de la cosa, un estado de la situación, un estado del arte, por esa vía, por la vía del meta análisis*" (ET/SJ:H/4:7). Se habla, especialmente, acerca de la agrupación de resultados desde las investigaciones cualitativas, y de la posibilidad de expandir y complementar con las tendencias cuantitativas. Se plantea que:

*las investigaciones cualitativas sin duda contribuyen a avanzar en términos de profundidad y de identificación de los sentidos que tienen ciertos elementos para los actores en un contexto específico, pero que tiene que ser complementadas con investigación más amplia. No solo con casos aislados que permiten entender y explicar porciones de realidad solamente, sino poder hacer vínculos entre esas porciones de realidad, que es lo que un meta análisis permite hacer* (ET/SJ:M/2:11).

Esto, en términos generales, es un llamado a la sistematización de los estudios, con independencia de las metodologías desde las cuales hayan sido abordados. Esto es crucial a la hora de comunicar los resultados de las investigaciones en diferentes contextos y con recurrencia argumentativa de las diferentes experiencias.

#### 4.2.4. El interés del investigador y los temas de moda.

Esta categoría describe las percepciones de los expertos entrevistados sobre los temas de investigación, que son producto de los intereses de los investigadores y de las corrientes actuales de investigación en FPP. Se aprecian subcategorías como: *temas y fetiches de investigación; las mediciones nacionales e internacionales: delineando los temas de investigación; y, la investigación educacional en la ruralidad.*

Las percepciones de los expertos se concentran en los temas de investigación, los cuales son tensionados entre distintos ángulos así: a) lo que se considera como necesario, b) lo "de moda" y, c) la influencia de los sectores y contextos de investigación. En la primera categoría, "*temas y fetiches de investigación*", se explicitan las percepciones que decantan las maneras como se configuran los temas de investigación en FPP. Se hace alusión a una fuerte corriente de investigación que, reiteradamente, investiga sobre lo posiblemente ya investigado, lo que debilita la problematización de los temas pertinentes a la hora de investigar y, más aún, de participar a concursos o fondos de investigación. Así lo expresa uno entrevistado:

*esas investigaciones muchas veces también tienen que ver con los intereses de los investigadores, y no con el levantamiento de los intereses y necesidades que tienen los actores, y eso significa que los problemas que hoy día abordamos en la investigación en la formación inicial y la formación continua no son los problemas que tiene la escuela (ET/SJ:M/2:21).*

Se identifica un factor más, que puede hacer reincidir en la circulación y permanencia de esas lógicas, y tiene que ver con que las dinámicas de investigación que se fundamentan en los intereses de los investigadores, se replican nuevamente en la oferta de los programas de formación de profesores.

En la subcategoría "*Las mediciones nacionales e internacionales: delineando los temas de investigación*", se identifican algunos de los principales elementos que, parecen ser, tienen los investigadores para participar o configurar los intereses de investigación. Ahora bien, según lo planteado, las mediciones de carácter nacional e internacional, suelen ser un dispositivo que activa intereses de investigar, en tanto ofrece una mirada actual a escala macro de la educación y que, efectivamente, son temas a los que se llama a concursar a nivel país. Al respecto, uno de los expertos entrevistados declara que:

*...cuando se investiga más de corte disciplinario la mayoría de las investigaciones tienen que ver con el castellano y la matemática, tradicionalmente hablando, y yo te voy a decir porque. Una, porque eso es lo que está en los medios de comunicación. Está interesándole al país las pruebas estandarizadas de corte internacional, eso aparentemente es lo que vende, aparentemente lo que moviliza (ET/SJ:H/4:39).*

En la misma línea, si bien se reconoce que la mayoría de investigaciones que se presentan a concursos de investigación (y a los ENIN) son asociadas a las disciplinas tradicionales, se observa una preocupación por generar mayor desarrollo en disciplinas emergentes (en la perspectiva de lo disciplinar y multidisciplinar). Así, se plantea que *ha aumentado mucho la investigación en el tema de las ciencias, mucho más que en el primero y segundo concurso que estaba mucho más en el área de matemáticas, y lenguaje y comunicación. Y este tercer concurso aumentó mucho el área de las ciencias y también estuvo el tema de educación física, pero los indicadores son muy pocos, casi ausentes, y en el tema ecológico casi nulo (ET/SJ:M/3:27)... creo que es muy importante avanzar en investigación multidisciplinaria, y en aproximaciones multidisciplinarias a la formación continua (ET/SJ:M/2:29).*

En la subcategoría "la investigación educacional en la ruralidad", se describen características asociadas a los contextos de investigación, particularmente sobre el predominio de la investigación educacional a nivel urbano frente a la educación rural. Los expertos plantean razones estructurales por las cuales sucede este fenómeno. Entre ellas se puede mencionar la participación según región, la concentración de la población en lo rural y las oportunidades de investigación educativa.

Sobre la relación entre la región y la presentación de proyectos de investigación (en este caso referidos al FONIDE), un primer dato que llama la atención es la diferencia entre el norte y el sur. Los expertos plantean que *"De los proyectos que se presentan son mucho más del sur que del norte, Temuco, Magallanes, más que Antofagasta" (ET/SJ:M/3:25)*. Lo que puede estar asociado a las siguientes características, que son la concentración de la población y las oportunidades de investigación. Al respecto, se explicita que:

*Yo creo que eso tiene que ver con la concentración de población que hay en los espacios rurales, versus a los urbanos, con la concentración de escuelas, pero también con la concentración de mercado consumidor de ofertas de formación inicial y continua (ET/SJ:M/2:30).*



Mientras que, asociado a las oportunidades, uno de los expertos plantea que:  
*Lo que pasa es que la investigación tiene que ver con las oportunidades para investigar. En general los que investigan son los profesores de las universidades, y si tu estas en una universidad que tiene recursos, que tiene, digamos, una base de gente dedicada a eso, hay más estímulos. Si tú estás en una universidad, o en una sede chiquitita (...) hacen algo esos profesores, pero no tienen las mismas condiciones para hacerlo (ET/SJ:M/1:41).*

Si bien se distinguen opiniones en relación a que lo rural va quedando rezagado, se aprecian esfuerzos por hacer de lo rural una posibilidad más de desarrollo de la investigación, lo que está estrechamente ligado a los procesos de descentralización y regionalización. De hecho, se observa desde la perspectiva del FONIDE y desde la experticia de los entrevistados, que se están realizando estudios en el área, pero que no se comunican-divulgan más allá de los congresos regionales. Al respecto, los expertos plantean que:

*(a Los Lagos [Región del Sur Chile]) me convidaron a un encuentro, yo nunca había ido, y me pareció re interesante. Fui a un par de sesiones y vi que habían proyectos locales... o sea, yo creo que hay más de lo que sabemos (ET/SJ:M/1:42)... El FONIDE tiene identificado ese problema, e intenta hacer la descentralización tanto de la investigación como del enfoque de la investigación, que también se investigue el tema rural, el tema de las regiones, que está pasando específicamente en cada región (ET/SJ:M/3:22).*

## **5. Conclusiones**

Considerando la gran inversión pública en desarrollo profesional docente, damos cuenta que, en primer lugar, existe un cambio paradigmático a la hora de conceptualizar sobre la FPP, puesto que esta instancia se inscribe, al igual que la capacitación y la actualización, en una dinámica más comprensiva y expansiva, que es el DPD. Se observa un mayor desarrollo en la investigación sobre éste concepto, lo que posibilita una mejor comprensión del mismo. El cambio conceptual hacia el DPD, gira sincrónicamente con la precepción hacia los docentes, como un sujeto con saberes y experticia en el campo, al cual hay que potenciarlo desde sus bases, diversidad e identidad docente (Ávalos, 2005).

Por lo anterior, proponemos que los temas de investigación, que tienen a la base los intereses de los investigadores, puedan ser sincronizados con: a) las necesidades de la escuela, b) necesidades educativas a nivel país, c) planificaciones de desarrollo regionales y d) temas que se plantean en convocatorias internacionales. Además, en palabras de Jokinen y Valijarvi (2013), sugerimos seguir avanzando en la articulación de las etapas de formación inicial y permanente, donde la investigación sea el camino del tránsito entre éstas.

Un segundo punto a destacar corresponde a los aspectos metodológicos de la investigación en FPP. En esta línea se ubican varias tendencias, a saber: a) Respecto al predominio de diseños cualitativos y de alcances de tipo descriptivo, se sugiere realizar estudios de tipo cuantitativo, y en enfoques de complementariedad metodológica; b) En cuanto a la relación entre aspectos metodológicos y temáticos, se exhorta a perfeccionar los diseños metodológicos y sus criterios de rigor, debido a que suelen presentarse dos opciones: i) buena metodología, pero baja pertinencia de los temas o, ii) buenas ideas y temas novedosos, pero débil metodología; c) la demanda de los actores políticos en educación son los "datos duros" (asociados a estudios de orden cuantitativo) para la toma de decisiones, pero la mayor parte (55%) de las investigaciones que se realizan son de carácter cualitativo. Sin embargo, se plantea la crítica de que estos estudios tampoco llegan a los propios docentes en ejercicio; d) los alcances de los estudios, en su mayoría de tipo descriptivo, se quedan en un paso necesario, pero que no alcanza a avanzar hacia lo experimental, lo explicativo, ni a lo comprensivo. En ese escenario, proponemos avanzar en la diversificación de métodos que respondan a las nuevas preguntas del escenario educativo, insertando en la adjudicación de proyectos una evaluación que privilegie la innovación por sobre la tradición. Esto en función de abrir la posibilidad a puntos de vista que integren la visión local e inclusiva y, a la vez, generen ideas alternativas asociadas a los clúster o comunidades de investigación tradicionales. La propuesta es propiciar la participación del docente en su contexto. Para ello, es estructural el promover los abordajes metodológicos de carácter interdisciplinario, ya que éstos son prácticamente nulos y se reconocen cualitativamente como necesarios.

Un tercer punto dice relación con la equidad, en cuanto a género, debido a que se observa participación equitativa de investigadores de ambos géneros en las investigaciones desarrolladas. Sin embargo, desde la variable sector territorial, se muestra un desfase, en tanto prevalece la investigación en lo urbano sobre lo rural. Proponemos que para la adjudicación de propuestas exista un ítem que asegure criterios de igualdad y equidad. Al

respecto, se sugiere que los grupos de estudio incorporen participantes con especialización en evaluación de proyectos, a fin de que se considere el aporte de la propuesta y la generación de valor social que proyectan.

En este sentido, es posible plantear que dependiendo de la sincronización de los factores temáticos, metodológicos y contextuales, las investigaciones y sus resultados cobran importancia para algunos sectores, sean estos: académica, política, o escolar.

En relación a las limitaciones del estudio podemos evidenciar limitaciones de carácter temporal y geográfico. En lo primero, el tiempo de los estudios que componen el trabajo es acotado a 10 años de investigación. En el segundo punto, las investigaciones tienden a concentrarse en las tradicionales zonas geográficas del país sin integrar zonas que poseen característica que impactan en los resultados de estudiantes y en la percepción de las políticas educativas del país. En consecuencia, estos tipos de trabajos y contextos, los resultados pudieran ser distintos, siendo importante que este tipo de estudio sea replicado considerando tales alcances.

En cuanto a las recomendaciones que surgen a partir de los hallazgos de este trabajo, se puede afirmar que se ha avanzado en la reconstrucción del campo conceptual, metodológico y empírico de la investigación y evaluación de la formación permanente de profesores de Chile. Del mismo modo, los resultados recopilados invita a repensar las prácticas de formación, las formas de investigación y los mecanismos de comunicación usadas por los gestores, formadores e investigadores de la formación permanente de profesores, pues se evidencia que la formación de los profesores es un factor clave del cambio y la mejora educativa y que la investigación sobre la efectividad de la formación marca una diferencia significativa al momento de evaluar el impacto del aprendizaje profesional en las competencias de los maestros y maestras.

Finalmente, se enfatiza en lo necesario de gestionar instancias comunicativas sobre los hallazgos de los estudios, debido a que se observa una in-comunicación entre lo generado y lo comunicado a los propios actores. Al respecto, Kennedy (como se citó en Cisternas, 2007) plantea que "las ideas de las investigaciones no han sido accesibles a los profesores. Los hallazgos no han sido expresados de modo que sean comprensibles para los profesores". Se convoca, entonces, a construir circuitos de comunicación que trasciendan la tradicional publicación.

## Referencias

- Alvarado Prada, Luis (Comp.). (2003). *Formación de profesores en América Latina: Diversos contextos socio-políticos*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Ávalos, Beatrice. (2005). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En Cox, C. *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 559-594). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bernal Torres, César. (2006). *Metodología de la Investigación* (2ª. ed.). México: Editorial Pearson Educación de México, S.A.
- Braslavsky, Cecilia. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>
- Chang, Ernest, y Simpson, Don. (1997). *The circle of learning. Individual and group processes*. Arizona: Arizona State University.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación y Ministerio de Educación, Chile. (2007). *Estado del arte de la investigación y desarrollo en educación en Chile* (Versión Digital). Recuperado de <http://etnografiaescolar.cl/2016/09/27/estado-del-arte-de-la-investigacion-y-desarrollo-en-educacion-en-chile/>
- Cisternas, Tatiana. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652011000200005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652011000200005)
- Cisternas, Tatiana. (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación de docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 189-206. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/423/public/423-940-1-PB.pdf>
- Cordingley, Philippa, Bell, Miranda, Rundell, Barbara, Evans, Donald y Curtis, Anita. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative Continuing Professional Development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning?* Recuperado de [http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/CPD\\_rv1.pdf?ver=2006-02-27-231004-323](http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/CPD_rv1.pdf?ver=2006-02-27-231004-323)
- Day, Christopher y Gu, Qing. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Editorial Narcea.
- De La Cuesta, Carmen. (2002). *Tomarse el amor en serio. Contexto del Embarazo en la adolescencia*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz, Claudio; Solar, María; Soto, Valentina, y Conejeros, Marianela. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-30

- Guber, Rosana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. Ed. Mc Graw-Hill. México D. F.
- González Ávila, Manuel. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, 029, 85-103. Recuperado de <http://rieoei.org/rie29a04.htm>
- Ibáñez, Rodrigo. (2006). *Indicadores para un modelo de Formación Permanente Eficaz*. (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Imbernón, Francisco. (1996). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Jokinen, Hannu y Valijarvi, Jouni. (2013). El mentorazgo: una herramienta para apoyar el desarrollo profesional del profesorado. En Ritva Jakku-Sihvonen y Hannele Niemi (Eds), *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (pp. 119-134). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Lima, Paulo. (2003). *Tendencias paradigmáticas na pesquisa educacional*. Sao Paulo, Brasil: Amil Editora.
- Lombardi, Graciela. (2000). *La Formación Docente Continua Apuntes para la transición*. *Signos Universitarios*, 20(37), 95-108. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2272/2819>
- Marcelo, Carlos. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Messina, Gabriela. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación. Formación docente*, (19). 145-207. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm>
- Miranda Jaña, Christian, Alvarado, Luis, Rivera Rivera, Pablo, Quintero Tapia, John, Jelbes, Mauricio, y Villagrán Rivera, Patricia. (2008). Concepciones sobre la formación permanente de profesores: una mirada desde los programas de postítulo. *Boletín de investigación educacional*, 23(1), 123-147.
- Murcia, Napoleón y Jaramillo, Luis. (2000). *La complementariedad Etnográfica. Investigación Cualitativa. Una guía posible para abordar estudios sociales*. Armenia: Kinesis.
- Quintero, John, Miranda Christian, y Oliva, Iván. (2013). *La investigación en formación permanente de profesores: perspectivas asociadas a la in-comunicación de resultados*. *Revista I+T+C*, (7), 67-72. Recuperado de: [http://www.unicomfacauca.edu.co/revista/sites/default/files/l%2BT%2BC%202013\\_67\\_72.pdf](http://www.unicomfacauca.edu.co/revista/sites/default/files/l%2BT%2BC%202013_67_72.pdf)

- Quintero Tapia, John Jamer. (2009). *Documento de trabajo "Diseño de análisis de complementariedad (cualitativo/cuantitativo) de las clases de Educación Física en establecimientos subvencionados de acuerdo a datos del proceso de acreditación de excelencia pedagógica"* (proyecto desarrollado entre Ministerio de Educación, Chile – Universidad Austral de Chile). Recuperado de [http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000579629](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000579629)
- Ritzer, George. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. España: McGraw-Hill/Interamericana, S.A.
- Rodríguez Ruíz, Oscar. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista madri+d*, (31) Recuperado de <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: CONTUS-editorial, Universidad de Antioquia.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Programa RED. Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en Educación*. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/>
- Vaillant, Denise. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140.