

La Investigación en Formación Permanente de Profesores: Perspectivas Asociadas a la Incomunicación de Resultados

Mg. John Jamer Quintero Tapia
 Docente - Investigador
 Universidad del Cauca
 jojaquita@hotmail.com

Dr. Cristian Miranda Jaña.
 Académico Asociado. Facultad de Ciencias Sociales
 Universidad de Chile.
 christian.miranda@u.uchile.cl

Dr. Iván Oliva Figueroa.
 Director de Magíster en Educación, mc Políticas y
 Gestión Educativas.
 Universidad Austral de Chile.

Resumen: El estudio explora la percepción que tienen actores clave de la investigación educativa, sobre la investigación en formación permanente de profesores en Chile. El abordaje metodológico fue de tipo cualitativo, a través de entrevistas semi-estructuradas. Los resultados que se presentan en este artículo, se focalizan en la categoría *La difusión de la investigación en educación: una necesidad de "circuitos"* de comunicación que trascienda la publicación. Los planteamientos que emergen, ponen en la discusión el rol de los resultados de la investigación educativa como posibilidad sinérgica de comunicación entre investigadores, profesores y actores vinculados a la política educativa.

Palabras clave: Investigación en educación, formación permanente de profesores, comunicación de resultados.

Antecedentes generales

El contexto educativo-universitario a nivel global se sitúa, con mayor intensidad, en un enclave cambiante y dinámico que modifica nuestra sociedad en sus dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales. Transversalmente a este fenómeno, los profesores y su formación, se presentan como un foco de análisis de alta relevancia, en la medida que son ellos quienes interactúan constantemente con las personas, desde la educación pre-escolar, hasta la educación superior. Preguntarse por la formación permanente de los profesores, implica preguntarse por el sentido de dicha formación, por los programas de avanzada, por las experiencias previas de los docentes y, finalmente, por las investigaciones que fundamentan el proceso de re-construcción de conocimiento del desarrollo profesional docente.

Sobre la formación permanente de profesores, figuran antecedentes como el estudio desarrollado en Inglaterra por Cordingley, Bell, Rundell, Evans y Curtis (2003), el cual sistematizó la revisión de la literatura en Desarrollo Profesional Continuo. En Colombia, el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia; en Uruguay, Vaillant

(2006) desde los planteamientos generados por el equipo que coordina en la OREALC; en Brasil, Lima (2003) con los aportes de sobre "Tendencias y paradigmas en la Pesquisa Educacional". Para el caso de Chile, que es el contexto en el que se sitúa el presente estudio, son distintos los aportes que se han generado. Entre ellos, Messina (1999) desarrolló el estudio "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa".

Finalmente, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación—CIDE- y MINEDUC (2007), estudiaron el "Estado del arte en I + D en Educación". Entre los resultados de este estudio, se dice 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). Lo que pone de plano que, si bien se han realizado avances en la investigación educativa en Chile, aún no hay un corpus que sustente su quehacer y una clara definición de políticas de investigación en torno a temas educativos específicos.

Desde esta perspectiva, es que el fenómeno de la investigación educativa cobra importancia en sí misma,

dado que permite una caracterización, o estado del arte, del qué y cómo se investiga en educación. De hecho, el CIDE declara que los estudios de tipo estado del arte, tienen una escasa presencia con un 1,5% de las investigaciones en educación. En la misma línea, Cisternas (2007, pp. 192) argumenta que “la discusión teórica y empírica sobre el estado de la investigación sobre el profesorado y su formación es precaria y se encuentra ausente en las discusiones sobre calidad educativa”.

Una de las conclusiones del CIDE (2007), es 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 post-grado en áreas de investigación educativa que se consideran centrales para el desarrollo del país”. Lo que implica, estructuralmente, que exista una constante retroalimentación entre los programas de formación avanzada y los profesores, a fin de identificar líneas de investigación que posibilitan el abordaje desde diferentes posturas ideológicas, metodológicas y contextuales.

En este contexto, junto al estado del arte al que se abocó el estudio¹, se consideró pertinente *explorar la percepción de actores clave, sobre la investigación asociada a la formación permanente de profesores en Chile*.

El concepto de formación permanente es un componente central en el desarrollo profesional de los maestros. 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, 1999:13).

Desde los planteamientos de Alvarado (2003) y las reflexiones de Miranda et. al. (2008), 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, 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.

Inicialmente, como lo señala Ibáñez (2006), en Miranda et al (2008), la formación permanente se concibió como una ampliación de las posibilidades de aprendizaje del docente, aunque prontamente supuso un mayor grado de complejidad, puesto que da a entender la “educación del maestro”, en sí, como un proceso complejo y permanente.

De tal manera, 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, y al desarrollo teórico-práctico de los sistemas educativos, la formación se entiende como un proceso que apela no sólo a lo formal, sino que también al protagonismo en la vida cotidiana de los docentes. Se desprende de la afirmación anterior, que 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. Así, por ejemplo, se puede pensar que son constitutivas de tal, tanto la participación en un seminario como en un curso de mayor duración, tales como programas de pos-títulos, magíster o doctorado.

Según la bibliografía internacional, hay distinciones y clasificaciones sobre enfoques y perspectivas de la formación permanente, lo que permite considerar de forma más amplia el desarrollo profesional docente. Para Inbernon (1996, en Miranda et al. 2008), 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*.

1. El presente texto se construye con una de las categorías de la fase cualitativa 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”, como requisito para optar al grado de Magister en Educación, mención Políticas y Gestión Educativas, Universidad Austral de Chile. Este artículo forma parte de los proyectos FONDECYT N° 1101031 y 11060128 sobre formación permanente de profesores, financiados por CONICYT-Chile.

Por su parte, Chang y Simpson (1997, en Miranda et al. 2008), 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 en Miranda et al. 2008), 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*.

Metodología

El proceso metodológico se desarrolló a través del enfoque cualitativo, tomando como fuente de información, a informantes clave de la investigación en educación Chilena (investigadores(as) de universidades y, a funcionarios(as) oficiales del MINEDUC). Para la selección, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: i) participación voluntaria de los sujetos; ii) que hayan realizado (o realicen) investigaciones sobre formación permanente de profesores; iii) Se tuvo en cuenta investigadores/as en educación vinculados al ámbito práctico de la formación permanente de profesores (CPEIP) y un/una funcionario del Ministerio de Educación encargado de los estudios en educación. Se escogieron a 2(dos) investigadores/as vinculados/as a la academia y universidades, y 2 (dos) investigadores/as funcionarios/as del Ministerio de Educación.

Como técnica de recolección de datos se utilizó 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 2008; Guber, 2001). El acercamiento a los actores clave se realizó de manera formal a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas. Con ello, se pactó con cada uno de los actores clave, una reunión en la ciudad de Santiago de Chile durante el mes de julio de 2008.

El procedimiento de análisis se basó en los planteamientos de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss (1967), Strauss & Corbin (1998) y De la Cuesta (2002), los cuales describen 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 aspectos éticos se aclara que los datos no son modificados y manipulados, siendo fieles a la no intervención. Como criterio de confidencialidad se tuvo la codificación y encriptación de los relatos. Los relatos que se presentan, tienen códigos con la siguiente nomenclatura: (ET/SJ:M/1:9), y *las siglas corresponden a:*

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*

Resultados

Los resultados del análisis y consenso con los sujetos clave se reflejan en las siguientes cuatro tipologías: a) La Polisemia conceptual: de la ambigüedad al giro epistemológico; b) La calidad metodológica en la investigación: parvedad en la formación de la investigación educacional; c) El interés del investigador y los temas de moda, y; d) La difusión de la investigación en educación: una necesidad de "circuitos" de comunicación que trascienda la publicación.

Ahora bien, para efectos de este texto, sólo se presenta esta última tipología, la cual se sustenta en categorías como: la comunicación entre academia y política; *la comunicación entre academia y profesorado*; y, *la necesidad de sistematización de la investigación*.

Los relatos expresan una clara tendencia que cuestiona las vías comunicacionales de la investigación en formación permanente de profesores. Las categorías explicitan una fuerte desconexión entre la academia y los sectores de toma decisión a nivel de política, y hacia los profesores y profesoras, que en última medida, son quienes están insertos en las dinámicas cotidianas y operacionales que demanda la escuela.

En tal sentido, la primera categoría, denominada "*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 profesional*

docente, que no llega al final, al actor que debería llegar, que es el profesor en ese caso, o al propio policy maker², que está haciendo política” (ET/SJ:M/3:4).

Como se expresa en el relato, hay serias falencias en términos del uso de esos resultados de la investigación, lo cual en una primera lectura, puede estar estrechamente relacionado con los “datos duros” que requieren para la toma de decisiones, y con las investigaciones que se realizan, que son mas de tipo cualitativo.

Por otra parte, si bien en desarrollo profesional docente 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 segunda categoría, denominada “*la comunicación entre academia y profesorado*”, los relatos ofrecen una mirada complementaria a la descrita en la categoría anterior, en términos de poner en discusión la otra población sujeto que debiese estar en permanente comunicación con lo que se investiga en la escuela: los profesores.

Como puntos neurálgicos se expresan opiniones en relación a que la investigación se hace a espaldas de los sujetos, en la que normalmente se hace 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 de levantar información en aras de solución.

2. Policy Maker es un término en inglés para denominar al autor, o constructor de política.

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).

Sin embargo, 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, se da apertura a una difícil instancia de comprensión de la comunicación. De tal manera, se pueden observar que hay niveles en lo 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 (este acceso en ocasiones es restringido para los mismos académicos, por lo que más aún se cierra para los docentes de educación básica y media). Tercero, el lenguaje técnico y científico que se desarrolla en dichos documentos se hace de difícil comprensión. Esto se traduce fácilmente, en que la necesidad de mejorar las instancias comunicativas de los resultados de las investigaciones en formación permanente de profesores, más allá de la publicación, es la difusión de manera comprensiva de dichas investigaciones.

Finalmente, la tercera categoría denominada “*necesidad de sistematización*”, ofrece una oportunidad de fuga-dinamismo que puede 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. El siguiente relato describe la situación: *“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. Un relato asociado a esto es el siguiente: *“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, con independencia de la metodología o paradigma adoptado por los estudios. Lo que, a nuestro juicio, puede ser fundamental a la hora de comunicar los resultados de las investigaciones en diferentes contextos y con recurrencia argumentativa de las diferentes experiencias.

A Modo Cierre

Uno de los principales relatos que nos dan cuenta de la estructura encontrada en esta investigación, se plasma desde la percepción de una entrevistada, la cual pone de manifiesto, según su ocupación y reflexión, lo siguiente: *“Aunque yo creo que es un tema [desarrollo profesional docente] que se aborda mas que otros temas en educación, el tema de desarrollo docente. Yo creo que el problema es que si realmente aparece el tema de la difusión de esos estudios y si llegan o no a los interesados en esos estudios, el gran problema de investigación en educación, en esa área, es que no llega ni a los formadores de política, a los policy maker, para hacer mejores políticas de desarrollo en los docentes en formación inicial y continua,*

y mucho menos llegan a los profesores que son los mas interesados en los resultados de esas investigaciones, para que se perfeccionen” (ET/SJ:M/3:3).

De igual forma, las reflexiones sobre la investigación en la formación de profesores reflejan que la comunicación de los resultados se perfila como nodo crítico dentro de la vinculación academia y profesorado. En distintos países y contextos, “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” (Kennedy, 1007, en Cisternas 2007 pp. 196), por lo que se requiere re-pensar constantemente el accionar comunicativo y vinculante que le corresponde, por ética profesional, a los investigadores, las instituciones universitarias y a las dependencias estatales encargadas de los programas de perfeccionamiento y desarrollo profesional.

Parece ser, entonces, que existe una in-comunicación sedimentada desde los procesos académicos que se llevan a cabo en las universidades, hacia los procesos de toma de decisión y de formación con los docentes en la escuela. Esto convoca a trabajar en aras de mayores y mejores instancias comunicativas para posibilitar la sinergia de lo que sucede en la escuela, lo que se investiga en la universidad, y lo que se decide el Ministerio y sus dependencias.

Referencias

- Alvarado, L. (Compilador). (2003). Formación de profesores en América Latina: Diversos contextos socio-políticos (pp. 1-17). Bogotá. Ediciones Antropos.
- Ávalos, B. (2005) La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En Cox, (2003) Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile.
- Bernal, C. (2006) Metodología de la Investigación. Segunda edición. Editorial Pearson Educación de México, S.A.
- Cordingley, P.; Bell, M.; Rundell, B.; Evans, D.; Curtis, A. (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?EPPI-Centre. Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- CIDE-MINEDUC (2007) Estado del arte en I + D en Educación. Proyecto en ejecución, presentado por Dr. Mauricio Farías en el XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación-ENIN 2007.
- Cisternas, T. (2007) Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, nº 2, 2007. Pp. 189-206.
- Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Capítulo 4. La entrevista etnográfica o el arte de la "no directividad", p.p.75-100. Editorial Norma. Bogotá.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hernández, R., C. Fernández y P, Baptista. 2006. *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. Ed. Mc Graw-Hill. México D. F., México
- Imbernon, F. (1996) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Lima, P. (2003) *Tendencias paradigmáticas na pesquisa educacional*. Amil Editora. Brasil.
- Lombardi, G. (1999) *La Formación Docente Continua Apuntes para la transición*. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Nro 28. 1998. Argentina.
- Marcelo, C. (1999) *Formación de profesores para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.
- Messina, G. (1999) *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Formación docente, número 19 enero-abril 1999.
- Miranda, Ch. (2005). *Formación permanente de profesores. Impacto en sus competencias profesionales*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Miranda, Ch.; Alvarado, L.; Rivera, P.; Quintero, J.; Jelbes, M.; Villagrán, P.; (2008) *Concepciones sobre la formación permanente de profesores: una mirada desde los programas de postítulo*. *Boletín de investigación educacional*. PUC. Santiago de Chile.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2000) *La complementariedad Etnográfica. Investigación Cualitativa. Una guía posible para abordar estudios sociales*. Armenia. Kinesis.
- Oliva, I. (2008) Documento de trabajo inserto en el proyecto de investigación titulado: "Caracterización epistemológica compleja de nodos críticos en la formación inicial docente en Chile: aportes a una paradigmología educativa". DID 200805 Universidad Austral de Chile.
- Programa RED, Universidad Nacional de Colombia. En www.unal.edu.co con acceso el 17 de agosto de 2007.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS-editorial, Universidad de Antioquia. Colombia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós
- Toro, S. et, al. (2008) 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 MINEDUC Chile - UACH). Valdivia, Chile.
- Vaillant, D. (2006) *Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica*. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 117-140.