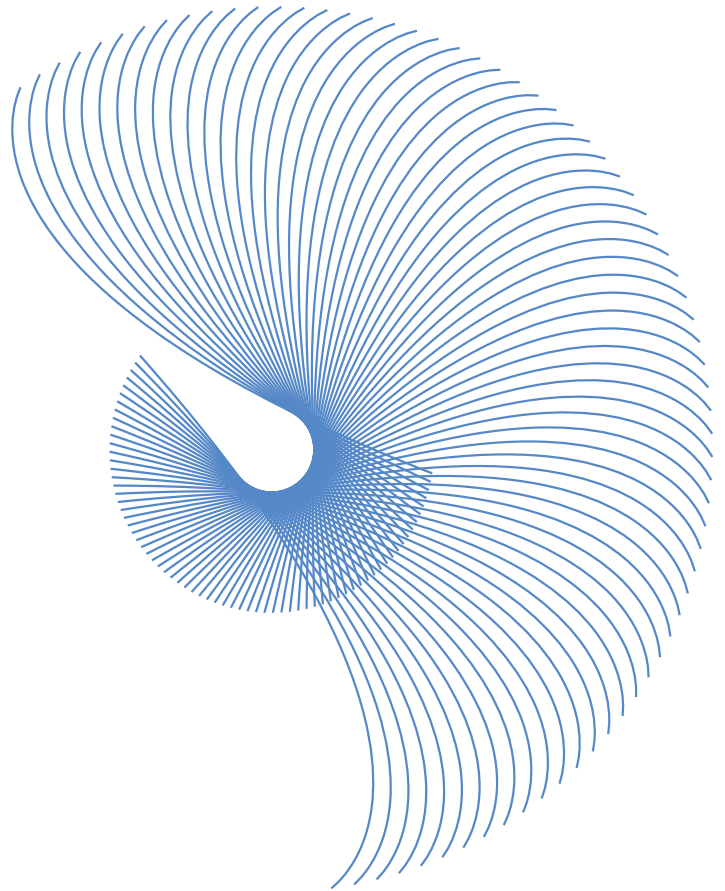


**LA PRÁCTICA DE LA
EDUCACIÓN CONTINUA
DE DOCENTES EN BERLÍN
Y LIMA DESDE LA TEORÍA
DE LA EDUCACIÓN DE
ADULTOS**

ALEX SÁNCHEZ HUARCAYA



**LA PRÁCTICA DE LA
EDUCACIÓN CONTINUA
DE DOCENTES EN BERLÍN
Y LIMA DESDE LA TEORÍA
DE LA EDUCACIÓN DE
ADULTOS**

La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos.

Alex Sánchez Huarcaya

De la presente edición

© Pontificia Universidad Católica del Perú - Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) 2019

Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima - Perú

(51-1) 626 2000

cise@pucp.edu.pe

<http://cise.pucp.edu.pe/>

Diseño de portada y diagramación: Ana Lucía Saavedra

Corrección de estilo: Nae Hanashiro

Cuidado de la edición: Themis Castellanos

Mayo de 2019

ISBN: 978-612-47328-3-6

Esta publicación se basa en la investigación realizada por el autor con el apoyo del Servicio Católico de Intercambio Académico (KAAD), *Teacher's Continuing Education in Germany and Peru*, presentada como disertación en el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de Adultos - Educación Continua de la Facultad de Artes, Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Humboldt de Berlín (Alemania).

Derechos reservados, prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

A Yrma, Darío y Danae, por su compañía, tiempo y palabras de aliento para seguir soñando cada día en este gran camino de la Educación.

A mis padres, Andrés y Justina, y hermanas por su apoyo incondicional.

Fernando y Norma, su cercanía fue muy importante.



AGRADECIMIENTOS

*“Aprender continuamente nos permite reflexionar y amar lo que hacemos.
Pero necesitamos una cultura de exigencia y estímulo”*

Sin la exigencia y estímulo de muchos no hubiese logrado esta investigación. Desde un inicio, la exigencia y estímulo me los brindaron maestros y colegas de la Pontificia Universidad Católica. Un agradecimiento especial a la Dra. Carmen Coloma, el Mag. Alberto Patiño y la Dra. Elsa Tueros, ya que sus cartas respaldaron mi postulación al doctorado y al Dr. Luis Sime, por las orientaciones y darse el tiempo para discutir los avances. A la Mag. Themis Castellanos, del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos- CISE, por orientar el proceso de publicación. Junto con ellos, los profesores del Departamento de Educación y de la Maestría en Educación, así como estudiantes del pregrado y posgrado, fueron fuente de motivación en los diversos espacios de discusión. A todos mi agradecimiento.

En Alemania, agradezco a la Dra. Ilse Schimpf-Herken y al Ing. Francisco Pedroso, por la acogida en Berlín en los tiempos de estudio. Muy importante fue el apoyo de la Dra. Aiga von Hippel, por creer en mí, por el estímulo constante, sus recomendaciones y orientaciones en el desarrollo de la tesis doctoral. Gracias a la Dra. Claudia Kulmus, por su comunicación y apoyo.

Agradezco al KAAD, por apoyarme con la beca, en especial al Director para América Latina Dr. Thomas Krüggeler. Asimismo agradezco a la Sra. Renate Flügel, por sus orientaciones. En Perú, agradezco al Dr. Alvaro Ezcurra por su apoyo.

Finalmente, agradezco a los docentes, directores de escuela y funcionarios de educación del sector público, tanto en Lima (Perú) como en Berlín (Alemania), sus conversaciones me llevaron a comprender el tema. Junto con ellos a los Doctorantes: sus comentarios en los coloquios sirvieron de mucho. Silvia Calderón, gracias por las discusiones y sugerencias que fortalecieron el trabajo realizado.



RESUMEN EJECUTIVO

La investigación titulada *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos* permitió analizar las percepciones de profesores, directores de escuela y representantes del sector público en educación acerca de la participación de docentes en la educación continua vinculándola con la educación de adultos. Como parte de la investigación, también, se realizó el análisis documental de las ofertas de educación continua de ambas ciudades.

El estudio, de tipo exploratorio-descriptivo con enfoque cualitativo, empleó dos instrumentos para el recojo de información. El primero consistió en una entrevista semiestructurada dirigida a docentes, directores de escuela y representantes de educación, quienes fueron entrevistados en sus centros de labores en Berlín y Lima. El segundo fue, el análisis documental realizado para examinar las propuestas de educación continua de docentes. Posteriormente, la información obtenida fue organizada y analizada según las técnicas de análisis *Open Coding* y *Axial Coding*. Sobre esa base, se vincularon algunos aspectos de la educación de adultos con la educación continua para así recoger sus aportes y orientar estos tipos de programas a docentes considerando que son adultos.

Finalmente, a partir de la mirada de los diferentes actores, según su cargo o responsabilidad, se concluyó la importancia del cambio docente dentro del desarrollo profesional. Además, por un lado, se pudo observar las repercusiones de los obstáculos y las barreras que afectan su participación, y, por otro lado, las razones y las estrategias para sobreponerse a estos. Asimismo, se pudo advertir cómo los programas de educación continua plantean sus propuestas, y cómo les otorgan la debida importancia a la reflexión en la labor docente, a la mejora de la formación inicial y al trabajo de grupo. Como consecuencia, se plantea una propuesta de mejora de la educación continua desde una mirada multinivel.

Palabras claves: Educación continua de docentes, educación de adultos, participación de adultos, desarrollo profesional, cambio docente



ABSTRACT

The research entitled "The Practice of Continuing Education of Teachers in Berlin and Lima from the Theory of Adult Education" allowed the analysis of the perceptions of teachers, school principals and public sector education representatives about the participation of teachers in continuing education linking it with adult education. As part of the research, the documentary analysis of the continuing education offerings in both cities was also conducted.

The study, of exploratory-descriptive type with qualitative approach, used two instruments for the collecting of information. The first consisted of a semi-structured interview aimed to teachers, school principals and education representatives, who were interviewed at their work centers in Berlin and Lima. The second was the documentary analysis directed to examine the proposals for continuing education of teachers. Afterwards, the information obtained was organized and analyzed according to the techniques of Open coding and Axial coding analysis. On that basis, some aspects of adult education with continuing education were linked in order to collect their contributions and adjust these types of programs to teachers considering that they are adults.

Finally, from the viewpoint of the different actors, according to their job position or responsibility, we concluded that is very important that the teacher change in his professional development. Moreover, on the one hand, it was possible to observe the impact of obstacles and barriers that affect their participation, and, on the other hand, the reasons and strategies to overcome them. Also it was possible to notice how the continuing education programs raise their proposals, and how they give the correct importance to the replication in the teaching work, to the improvement of the initial formation and to the work group. As a result, it is proposed an improvement of continuing education from a multilevel look.



ZUSAMMENFASSUNG

Die Forschungsarbeit unter dem Titel "Die Praxis der Lehrerfortbildung in Berlin und Lima unter dem theoretischen Aspekt der Erwachsenenbildung" hat die Perzeption von Lehrern, Schulleitern und Vertretern des öffentlichen Sektors in der Bildung über die Teilnahme von Lehrern an der Fortbildung im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung analysiert. Im Rahmen der Untersuchung wurde auch eine dokumentarische Analyse der Fortbildungsangebote beider Städte durchgeführt.

Die explorativ-deskriptive Studie mit qualitativem Ansatz hat für die Erhebung von Information zwei Instrumente verwendet. Das erste ist ein semi-strukturiertes Interview, das sich an Lehrer, Schulleiter und Vertretern des Bildungssektors richtet, die an ihren Arbeitsplätzen in Berlin und Lima befragt wurden. Das zweite ist die dokumentarische Analyse, die durchgeführt wurde, um die Vorschläge für die Fortbildung von Lehrern zu prüfen. Anschließend wurde die erhaltene Information geordnet und nach den Analyseverfahren Open Coding und Axial Coding analysiert. Auf dieser Grundlage wurden einige Aspekte der Erwachsenenbildung mit der Fortbildung verknüpft, um ihre Beiträge zusammenzustellen, und an diese Art von Programmen für Lehrer weitergeleitet, angesichts dessen, dass es sich um Erwachsene handelt.

Schließlich wurde aus der Sicht der verschiedenen Akteure, je nach ihrer Position oder Verantwortung, auf die Bedeutung des Lehrerwechsels für die berufliche Entwicklung hingewiesen. Darüber hinaus konnten zum einen die Auswirkungen der Hindernisse und Barrieren auf ihre Teilnahme und zum anderen die Gründe und Strategien zu ihrer Überwindung dargestellt werden. Es konnte auch deutlich gemacht werden, wie die Fortbildungsprogramme ihre Vorschläge erstellen und welche Bedeutung sie der Reflexion bei der Lehrtätigkeit, der Verbesserung der Vorschulbildung und der Gruppenarbeit einräumen. Infolgedessen wird ein Vorschlag zur Verbesserung der Fortbildung aus einer mehrstufigen Perspektive gemacht.



ÍNDICE

Prólogo	21
Introducción	25
Capítulo 1. Comprendiendo la educación continua de docentes y su vinculación con la educación de adultos	35
1.1. Enfoque conceptual de la educación continua de docentes	36
1.2. La organización de los programas de educación continua de docentes	47
1.3. Desarrollo profesional docente a partir de la educación continua	68
1.4. Contribución teórica de la educación de adultos	79
1.5. Educación continua de docente vinculada con la educación de adultos	119
Capítulo 2. Diseño metodológico	129
2.1. Importancia y justificación del estudio	130
2.2. Formulación del problema y objetivos	132
2.3. Diseño de la investigación	133
2.4. Categorías de análisis	134
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información	135
2.6. Caracterización de los entrevistados y fuentes consultadas	138
2.7. Procesamiento y análisis de datos	143
2.8. Limitaciones de la investigación	144
Capítulo 3. Análisis e interpretación de los hallazgos	145
3.1. Oferta de la propuesta de educación continua para docentes	146
3.2. Desarrollo docente	205
3.3. Participación de los docentes en los programas de educación continua (barreras, razones y obstáculos)	257
3.4. Vinculación de las categorías como parte del análisis	289

Conclusiones	295
Propuesta para fortalecer la práctica de la educación continua docente	310
Recomendaciones	315
Bibliografía	317

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Factores que afectan la educación continua	37
Tabla 2. Objetivos de la educación continua docente	43
Tabla 3. Modelos de educación continua docente	48
Tabla 4. Modalidades de educación continua	49
Tabla 5. Docentes y tiempo al seguir la educación continua	52
Tabla 6. Condiciones antes de implementar cursos de educación continua docente	55
Tabla 7. Aspectos para la aplicación de estrategias de educación continua docente	60
Tabla 8. Estrategias relacionadas con la educación continua	61
Tabla 9. Importancia de la reflexión	63
Tabla 10. Los métodos de entrenamiento para acción, técnico, metodológico y habilidades sociales	66
Tabla 11. Aspectos del desarrollo profesional docente	70
Tabla 12. Claves para la práctica de desarrollo profesional	71
Tabla 13. La jerarquía provisional de los resultados	76
Tabla 14. El adulto: ámbito social y desarrollo de habilidades	80
Tabla 15. Historia de la educación de adultos	82
Tabla 16. Las teorías y los conceptos de la educación de adultos	83
Tabla 17. Dimensiones de las teorías de educación de adultos	84
Tabla 18. Aporte teórico sobre educación de adultos	86
Tabla 19. Características de los principios de la educación de adultos	91
Tabla 20. Características del adulto	92

Tabla 21. Relación entre edad y tiempo dedicado para el estudio por día	96
Tabla 22. Motivos de no asistencia a los programas de formación	96
Tabla 23. Motivaciones de los adultos para participar en la educación de adultos	97
Tabla 24. Aspectos que condicionan la participación de los adultos	99
Tabla 25. Barreras y obstáculos para no participar en los programas de educación continua	101
Tabla 26. Competencias individuales y niveles	106
Tabla 27. Competencias de los tipos de formadores	109
Tabla 28. Características de los formadores de adultos	112
Tabla 29. Oferta educativa para los formadores de adultos	114
Tabla 30. Educación formal, no formal y aprendizaje informal	116
Tabla 31. Proceso de evaluación de competencias con el PerfilPASS	118
Tabla 32. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (I)	123
Tabla 33. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (II)	124
Tabla 34. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (III)	124
Tabla 35. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (IV)	125
Tabla 36. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (V)	125
Tabla 37. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (VI)	126
Tabla 38. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (VII)	126
Tabla 39. Caracterización de los docentes entrevistados de Lima (Perú)	140
Tabla 40. Caracterización de los docentes entrevistados de Berlín (Alemania)	140
Tabla 41. Caracterización de los directores de Lima	141
Tabla 42. Caracterización de los directores de Berlín	141
Tabla 43. Caracterización de los representantes del sector público en educación de Lima	142

Tabla 44. Caracterización de los representantes del sector público en educación de Berlín	142
Tabla 45. Hallazgos y cambios de actitud desde las percepciones de los directores de Lima	235
Tabla 46. Definición de los tipos de competencias	248

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Panorama de la educación a partir de las pruebas Pisa en Perú (Lima) y Alemania (Berlín)	28
Figura 2. Modelo del cambio docente	75
Figura 3. Perspectiva constructivista bifocal de la educación de adultos	94
Figura 4. Causas del no-aprendizaje: obstáculos de aprendizaje y barreras de aprendizaje	100
Figura 5. Factor motivacional para la participación	104
Figura 6. Educación de adultos: organización	121
Figura 7. Educación genérica de adultos	122
Figura 8. Importancia de la educación continua (EC) de docentes en relación con la educación de adultos (EA)	127
Figura 9. Diseño de la investigación: Plan de trabajo	134
Figura 10. Tiempo y horario de los programas según las percepciones de los docentes de Berlín	149
Figura 11. Tiempo y horario de los programas según las percepciones de los docentes de Lima	152
Figura 12. Tiempo y horario de los programas según las percepciones de los directores de escuela de Berlín	154
Figura 13. Tiempo y horario de los programas según las percepciones de los directores de escuela de Lima	156
Figura 14. Tiempo y horario de los programas según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Berlín	158
Figura 15. Tiempo y horario de los programas según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Lima	160

Figura 16.	Desarrollo docente según las percepciones de los docentes de Berlín	216
Figura 17.	Desarrollo docente según las percepciones de los docentes de Lima	224
Figura 18.	Desarrollo docente según las percepciones de los directores de escuela de Berlín	230
Figura 19.	Desarrollo docente según las percepciones de los directores de escuela de Lima	240
Figura 20.	Desarrollo docente según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Berlín	243
Figura 21.	Desarrollo docente según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Lima	248
Figura 22.	Percepciones de los docentes de Berlín sobre su participación en los programas de educación continua	262
Figura 23.	Percepciones de los docentes de Lima sobre su participación en los programas de educación continua	267
Figura 24.	Percepciones de los directores de escuelas de Berlín sobre la participación de los docentes	272
Figura 25.	Percepciones de los directores de escuelas de Lima sobre la participación de los docentes	276
Figura 26.	Percepciones de los representantes del sector público en educación de Berlín sobre la participación de los docentes	279
Figura 27.	Percepciones de los representantes del sector público en educación de Lima sobre la participación de los docentes	283
Figura 28.	El formador de adultos: formación y exigencias	290
Figura 29.	Importancia de la metodología vivencial en los programas de educación de adultos	291
Figura 30.	Condiciones para el cambio y el desarrollo docente	292
Figura 31.	Participación para el desarrollo docente	293
Figura 32.	Oferta de educación continua y participación del docente	294
Figura 33.	Propuesta según los aportes de la educación de adultos y los multiniveles	314

LISTA DE ABREVIACIONES Y SIGLAS

	ESPAÑOL		ALEMÁN O INGLÉS
IEA	Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar	IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IQB	Instituto para el Desarrollo de la Calidad en la Educación	IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
KMK	Conferencia del Ministerio de Educación	KMK	Kultusministerkonferenz
Lisum	Instituto Estatal de Escuelas y Medios de Berlín - Brandeburgo	Lisum	Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin – Brandenburg
Minedu	Ministerio de Educación		
Pisa	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes	Pisa	Programme for International Student Assessment
Plancad	Plan Nacional de Capacitación Docente		
Pronafcap	Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente		
Sineace	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa		
TIMSS	Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencias	TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	Unesco	United Nations Education, Science and Culture Organisation



PRÓLOGO

El trabajo presentado por Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, titulado “La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos”, se ocupa de la formación continua docente en Alemania y Perú. No se trata de un estudio comparativo principalmente; más bien, Sánchez hace el intento de determinar en qué medida podría incrementarse la calidad de la praxis de la formación continua docente sirviéndose de la ciencia de la educación de adultos.

Guiado por este interés investigativo, Sánchez analiza las perspectivas de docentes, directores de escuelas y representantes del sector público en Educación sobre la participación de los docentes en la educación continua. Concitan su interés, sobre todo, la relevancia y el impacto de reunir la formación continua docente y la educación de adultos. Una amplia revisión de bibliografía en varios idiomas (alemán, inglés, español) que versa sobre estudios comparados brinda una perspectiva internacional impresionante del trabajo.

Como metodología de acceso, Sánchez eligió un análisis documental y llevó a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes, directores de escuelas y representantes educativos de Berlín y Lima. Como resultado notable del trabajo se puede destacar el análisis crítico de la oferta de formación continua docente. Además, su estudio plantea posibilidades de mejora de la estructura de la oferta. En combinación con el acceso de la ciencia de la educación de adultos a través del modelo de varios planos de Schrader, Sánchez consigue una heurística que permite sintonizar la problemática estudiada con un discurso disciplinar.

El trabajo tiene el mérito de un laboreo bibliográfico multilingüe amplio, así como la composición de una muestra extensa, independiente y transparente. Sánchez logra establecer un nexo prometedor entre discursos de la ciencia de la educación de adultos y la educación continua docente. De esta forma, su investigación aporta una perspectiva reflexiva e innovadora en el ámbito germanoparlante. El involucramiento disciplinar en mayor grado de la ciencia de la educación de adultos en la formación continua docente parece tener importancia no solo para la comunidad científica latinoamericana, sino también para el habla alemana.

Berlín, Noviembre 2018
Prof. Dr. Aiga von Hippel



VORWORT

Die von Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya vorgelegte Arbeit mit dem Titel "The Practice of Continuing Education for Teachers in Berlin and Lima from the Theory of Adult Education" behandelt das Thema der Fortbildung von Lehrenden in Deutschland und Peru. Hierbei geht es nicht in erster Linie um eine vergleichende Studie, vielmehr unternimmt Sanchez den Versuch zu ergründen, inwiefern die Praxis der Lehrer_innenfortbildung unter Bezugnahme auf Erwachsenenbildungswissenschaft qualitativ hochwertiger zu gestalten sei. Geleitet von diesem Forschungsinteresse untersucht Sanchez die Perspektiven von Lehrenden, Schuldirektor_innen und Vertreter_innen der Bildungsverwaltung auf die Fortbildungsbeteiligung von Lehrenden. Dabei geht es ihm vor allem um die Relevanz und die Auswirkungen einer Verknüpfung von Lehrer_innenfortbildung und Erwachsenenbildung.

Ein breiter Literaturüberblick in mehreren Sprachen (deutsch, englisch, spanisch) über vergleichende Studien bietet eine eindruckliche internationale Perspektive der Arbeit.

Als methodischen Zugang wählte Sanchez eine Dokumentenanalyse und führte halbstrukturierte Interviews mit Lehrenden, Schuldirektor_innen und Vertreter_innen der Bildungsverwaltung aus Berlin und Lima.

Als wesentlicher Ertrag der Arbeit kann die kritische Betrachtung des Fortbildungsangebotes für Lehrende angesehen werden. Daran anschließend werden Möglichkeiten zur Verbesserung der Angebotsstruktur dargelegt. In Verbindung mit dem erwachsenenbildungswissenschaftlichen Zugang über das Mehrebenenmodell von Schrader gelingt Sanchez eine Heuristik, die die untersuchte Problematik an einen disziplinären Diskurs anschlussfähig macht.

Die Arbeit hat das Verdienst einer breiten mehrsprachigen Literaturbearbeitung sowie die eigenständige umfangreiche und transparente Samplebildung. Sánchez gelingt eine vielversprechende Verbindung zwischen Diskursen der Erwachsenenbildungswissenschaft und der Lehrer_innenfortbildung. Folglich wird durch die Arbeit eine für den deutschsprachigen Raum innovative und reflektierte Perspektive eingebracht. Der stärkere disziplinäre Einbezug der Erwachsenenbildungswissenschaft für die Lehrer_innenfortbildung erscheint nicht nur für den lateinamerikanischen sondern ebenso für den deutschsprachigen Wissenschaftsraum von Bedeutung.

Berlín, im November 2018
Prof. Dr. Aiga von Hippel



INTRODUCCIÓN

La presente investigación es resultado del trabajo empírico que se realizó entre los años 2015 al 2018, en la que se vincularon los aspectos de la educación continua de docentes con la educación de adultos. El estudio, realizado en las ciudades de Berlín (Alemania) y de Lima (Perú), consideró las percepciones de los docentes, directores de escuela y representantes de educación. Además, tomó en cuenta la revisión de las propuestas de educación continua en ambas ciudades, según las instituciones ofertantes para docentes de escuelas públicas.

Este estudio se fue concretando a partir de las discusiones y reflexiones sobre los avances y retrocesos de la educación desde fines del siglo pasado e inicios del presente. Cabe resaltar que el sistema educativo se vio afectado a nivel local, nacional y supranacional, debido a la crisis económica global, las migraciones constantes a nivel interno o de sur a norte, el desarrollo de la tecnología en la industria y su inmersión en el campo educativo, las evaluaciones nacionales estandarizadas (dirigidas por los Ministerios de Educación, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo - OCDE y otros), así como la discusión de la formación inicial docente y la necesidad de que los estudiantes logren los aprendizajes, entre los más importantes. También debemos considerar la situación de la educación continua que reciben en relación con sus necesidades personales y las necesidades de la política nacional.

Esta situación ha llevado a preocuparnos por la condición de la educación continua que reciben los docentes. Si bien se han creado programas, cursos, proyectos, acciones locales o nacionales con subvención pública, privada o apoyo internacional, se sigue dialogando sobre su fortaleza, efectividad, metas logradas, entre otros. En paralelo a esto, existe otro enfoque denominado educación de adultos, cuya finalidad es insertar a las personas sin estudios al mercado laboral o fortalecer su labor, lo cual coloca en el centro del debate la situación del adulto.

En ese marco, es necesario explicar el contexto de ambos países (Perú y Alemania) para comprender su situación y las razones para el desarrollo del presente estudio. Cabe resaltar que hemos tomado como punto de partida el examen internacional Pisa (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes),



porque de una u otra manera entendemos que, frente a los resultados obtenidos, los países asumieron cambios. Estos plantearon propuestas no solo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también orientaron la mirada hacia la labor del docente y, junto con ello, a la educación continua. A continuación, explicaremos la situación de cada país.

Alemania (Figura 1), participó en la evaluación Pisa del año 2001, en la cual los estudiantes de 15 años ocuparon el puesto 25 de un total de 32 países en lectura; y el puesto 21, en matemática y ciencias (Rubner, 2008). Esta situación, denominada como *Pisa shock*, generó un desconcierto en los interesados por las pruebas internacionales. A partir de ello, se reforzó la idea de que la educación es la clave del éxito individual y que los docentes son corresponsables de brindar una oferta educativa de calidad (Schleicher, 2008). Es necesario precisar que similares resultados obtuvieron los estudiantes alemanes en matemática y ciencias según el estudio TIMSS (Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencias), aplicado en 1996 y ejecutado por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) (Rubner, 2008)

En 1999, ante la evaluación Pisa, se creó el Forum Bildung para discutir las reformas necesarias del sistema educativo e implementar las propuestas en las Regiones (Länder). A partir de ello, en el 2001, se plantearon siete campos de la reforma, entre los cuales uno se enfocó en el desarrollo profesional de los docentes (Kotthoff & Pereyra, 2009). Posteriormente se implementó Kultusministerkonferenz (KMK) propuesto por los ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los Länder (Regiones), “que funciona en cooperación estrecha con el recientemente creado Instituto para el progreso educativo” Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB (Kotthoff & Pereyra. 2009, p.13). De este modo, se fortalecieron y crearon centros de educación continua a nivel regional y, con ello, aumentaron las ofertas de educación continua para docentes, como, por ejemplo, Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin – Brandenburg (Lisum).

Este replanteamiento también trajo consigo algunas acciones que tuvieron un impacto en las escuelas, como el fortalecimiento de la descentralización y la autonomía de la escuela, y la implementación y el desarrollo de estándares educativos por Kultursministerkonferenz (KMK). Estos estándares se orientaban a la implementación de evaluaciones de matemática, alemán, ciencias, etc., realizando comparaciones entre escuelas y regiones (Kotthoff & Pereyra. 2009). Pese a que no podemos establecer una correlación entre estas medidas y los resultados de la evaluación Pisa del año 2016, se debe resaltar que, en esta, los estudiantes alemanes escalaron al puesto 16 en ciencias y matemáticas, y al puesto 11 en comprensión lectora.

A través de la creación de organizaciones, estándares, entre otros, los responsables de la educación de la ciudad de Berlín y de la región a la que pertenece,

fortalecieron su sistema educativo. Si bien ello no necesariamente está ligado con las pruebas Pisa, sí se relaciona con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de los diferentes niveles y, junto con ello, con el desempeño docente. En ese marco, Lisum ha contribuido con una abundante oferta de educación continua para los docentes. Del mismo modo, el Senado, las municipalidades y el sindicato de docentes también han aportado para que las escuelas puedan contar con diversos cursos.

Debido a estos cambios, y mejoras institucionales y de aprendizaje, consideramos a esta ciudad alemana como parte del estudio. No obstante, debemos precisar que ello no supone que las escuelas de Berlín no se enfrenten a diversos problemas, como la incorporación de migrantes, la inclusión educativa, la falta de docentes, entre otros.

En el caso de Perú (Figura 1), la situación puede ser semejante, pero se desarrolla en otro contexto. A fines de la década de los 80 del siglo pasado, la labor docente pasó a ser denigrada por la sociedad. Se convirtió en una profesión poco atractiva económicamente y la figura de los docentes fue cuestionada por su nivel de formación. A partir de los años 90, el Estado decidió invertir en programas de educación continua a nivel nacional en un proceso que trasladó la responsabilidad a institutos de educación u organismos no gubernamentales. En paralelo, las universidades públicas y privadas mantuvieron sus ofertas de educación continua.

En el año 2001, los estudiantes peruanos participaron en la prueba Pisa, en la que obtuvieron los últimos puestos (número 43) en las áreas de matemáticas, comprensión lectora y ciencias. Estos resultados conllevaron a un shock a nivel educativo. Un año después, en 2002, se estableció el Acuerdo Nacional, que planteó las políticas de Estado agrupadas en grandes objetivos. Entre estos, el objetivo equidad y justicia social abordó el tema de educación en la décimo segunda política de Estado: Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad y Promoción y Defensa de la Cultura y del Deporte (Acuerdo Nacional, 2002). Por su parte, el Ministerio de Educación (Minedu) planteó, como parte de sus objetivos educativos, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la mejora de la calidad de las escuelas.

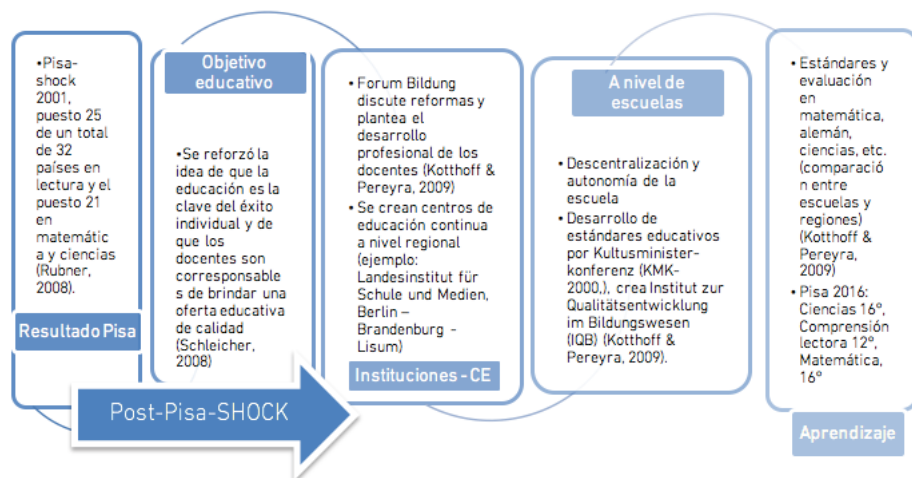
Posteriormente, en el 2006, para alcanzar algunos objetivos, el Minedu aprobó a nivel institucional la creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace). Luego, estableció el Diseño Curricular Nacional con algunos cambios (DCN 2005, 2008, 2009, 2015). A nivel de educación continua, el Estado implementó a mediados de la década de los 90 el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad), y, después, a partir del 2007, el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap). Mientras que el primer programa fue trabajado por institutos y organismos

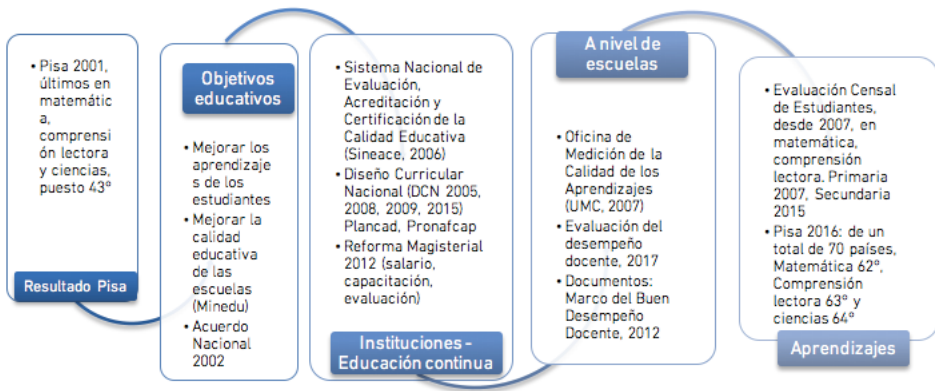


no gubernamentales, este último fue trabajado por universidades públicas y privadas. De esta manera, tomó importancia la Unidad de Educación Continua del Ministerio de Educación; por su parte, las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Local continuaron promoviendo cursos breves de educación continua. En paralelo, en las últimas décadas, se aplicaron pruebas de nombramiento (ingreso a la carrera pública docente), además de otras medidas como ascensos, monitoreos, aumento de los salarios, entre otros.

Un aspecto relevante fue la aprobación de la Reforma Magisterial en el 2012, que consideraba la capacitación y evaluación de los docentes. Dicha reforma se complementó con la emisión del Marco del Buen Desempeño Docente en ese mismo año. Ello expresa la intención del Estado Peruano en valorar y mejorar la educación, además de regularla y orientarla pedagógicamente. En esa línea, en el año 2007, se creó la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), que aplicó evaluaciones censales de matemática y comprensión lectora para estudiantes de segundo grado y, posteriormente, en el 2015, para estudiantes de secundaria. Como parte de las medidas orientadas a los docentes, en el 2017, se discutió e inició la Evaluación del Desempeño Docente. A pesar de la propuesta del Estado, también es necesario comentar que en la evaluación Pisa 2016, de un total de 70 países, el Perú obtuvo la posición 62 en matemática, 63 en comprensión lectora y 64 en ciencias, resultados que dejan una mínima diferencia con respecto al último puesto.

Estableciendo un paralelo entre Alemania y Perú, en ambos países resalta la disposición por seguir promoviendo la educación continua para docentes a través de programas nacionales y locales. Sin embargo, los cursos fueron reorientados en muchos casos por las evaluaciones que se aplicaron a los





estudiantes por el Estado.

Figura 1. Panorama de la educación a partir de las pruebas Pisa en Perú (Lima) y Alemania (Berlín)

Fuente: Elaboración propia

Debido a los avances relacionados con la educación continua en Brandemburgo, región donde se ubica la ciudad de Berlín, también fue considerada como parte del estudio. Lo justificamos porque esta ciudad implementó su centro de educación continua llamada Lisum; los distritos se organizaron para promover cursos; el Senado invirtió en programas junto con el Lisum o las escuelas; y, además, algunas instituciones comenzaron a ampliar este servicio. Entre otros aspectos relevantes, se debe mencionar que la región mostró un interés por el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

El Lisum tiene una oferta diaria, mensual y anual de educación continua, que se brinda a todos los docentes de la ciudad de Berlín y la región. Además, ha servido para implementar programas o proyectos promocionados por el Senado. Es preciso notar que las universidades no ofrecen cursos de educación continua con excepción de los grados de maestrías, doctorados o algunas especializaciones, debido a que se concibe que el docente ya fue formado y no debería regresar al centro de nivel superior. En la revisión de ofertas, sí se encontraron universidades privadas que ofrecían cursos; no obstante, estos consistían en especializaciones cuyo costo era muy alto. En paralelo, se identificaron institutos, centros de formación, escuelas, que también brindaban cursos, los cuales variaban en tiempo, costo y tipo de curso.

Es importante mencionar que el Estado intenta ver resultados de mejora en los



estudiantes a través de las pruebas internacionales. Ante lo descrito, y viendo que la educación continua logró un impulso, no solo a nivel normativo sino a nivel institucional, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas principales

1. ¿De qué manera las percepciones de los docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación con respecto a la educación continua evidencian la importancia del vínculo entre la educación continua y la educación de adultos?
2. ¿Cómo se puede mejorar la práctica de la educación continua desde la perspectiva de la teoría de la educación de adultos y del sistema multinivel?

A partir de estas interrogantes, planteamos las siguientes preguntas secundarias:

- 1a. ¿Cómo se vincula la educación continua de los docentes con la educación de adultos?
- 1b. ¿Cuáles son las propuestas de los programas de educación continua ofrecidas por las instituciones de Berlín y Lima considerando al docente como adulto?
- 1c. ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes, directores y representantes del sector público en educación sobre cómo la educación continua permite a los docentes mejorar su desarrollo profesional en el sector educativo en Berlín y Lima?
- 1d. ¿Cuáles son los elementos que constituyen las percepciones de los docentes, directores de escuelas y representantes del sector público en educación acerca de la participación en la educación continua en Berlín y Lima?

En el desarrollo de las preguntas de investigación pudimos recoger pesquisas para comprender el estado del estudio sobre los dos temas: educación continua y educación de adultos. Los trabajos identificados consisten en estudios comparativos, entre países de un mismo continente o diferentes, pero cabe resaltar que no se hallaron estudios que consideraran al Perú o que comparan un país latinoamericano con uno europeo, como sí ocurre con los países asiáticos. Estos estudios —detallados a continuación— no incorporan a ninguno de los países estudiados, y solo tratan el tema de educación continua relacionándolo con el desarrollo profesional y la formación docente.

- Adagiri (2014), A Comparative Study of Teachers' Continuing Professional Development (CPD) In Nigeria and England: A Study of Primary Schools in Abuja and Portsmouth.
- Kalmus & Rebello, (2016), Work and Education: A Comparative Analysis of Education Policies for In-Service Teachers in Brazil and Mexico.

- Howard (2016), A Comparative Study of English Language Teacher Recruitment, In-Service Education and Retention in Latin America and the Middle East;
- Ingersoll (ed.) (s.f.), A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations, (China, Hong Kong, Korea, Singapore, Thailand, USA).
- Brum & Kirchhof (2015), The Collaborative Process Developed Among Pre- and In-Service Teachers within a Continuing Teacher Education Program.
- Musset (2010), Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects (23 participating countries of Europe).
- Mukan & others (2016), The Analysis of Content and Operational Components of Public School Teachers' Continuing Professional Development in Great Britain, Canada and the USA.
- McPhee & Humes (2006), Teacher Education and Teacher Development: A Comparative Study (Spain, UK-Scotland, England, and Finland).

Un segundo grupo de estudios trabajan los temas propuestos pero focalizados en un solo contexto:

- Harris & Saas (2011), Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement.
- Kinder, Harland & Wootten (1991), The Impact of School-Focused Inset on Classroom Practice.
- Hizhynska (2015), Professional Training Programs of Masters in Adult Education at Universities Germany
- Feltsan (2017). Development of Adult Education in Europe and in the Context of Knowles' Study
- Cervero & Daley (2016), Continuing Professional Education: A Contested Space

Cabe precisar que el trabajo de Harris y Saas es un estudio longitudinal referente al impacto producido por las actividades de educación continua en los docentes de primaria. por su parte, Cervero y Daley, analizan el desarrollo y los cambios dentro de la educación profesional continua y la influencia de cuatro espacios disputados en este campo de la práctica de la educación de adultos. A partir de los estudios revisados, hemos recogido los aportes más importantes que han servido como punto de partida para nuestra investigación. Los aportes los hemos organizado en tres grandes ideas:

a). La oferta de educación continua: efectividad y problemática

- La oferta está brindada por dos grandes grupos: modelos institucionales y métodos individuales, y formas de desarrollo profesional (Mukan et.al., 2016)



- La efectividad está relacionada con la interacción entre los docentes (Musset, 2010).
 - La mayor exposición a las capacitaciones de contenido tienen buenos resultados en la enseñanza, pero no mejora la productividad de los docentes (capacitación pedagógica) (Harris & Saas, 2011).
 - Los formadores de adultos deben tener conocimiento de la educación de adultos, competencias profesionales y experiencia práctica (Hizhynska, 2015).
 - En los países donde hay deficiencias en la formación docente existe un mercado de capacitación que ofertan cursos (Kalmus & Rebello, 2016)
- b). La educación continua como política educativa
- Las políticas educativas en servicio, las de carácter compensatorio y los cursos de educación continua son considerados como sobrecarga de trabajo (Kalmus & Rebello, 2016).
 - La educación continua puede reestructurar la escuela y el sistema educativo. La escuela debe estar al centro de este proceso (Musset, 2010).
 - En contextos desfavorecidos, las escuelas privadas pueden servir para alentar el desarrollo profesional de docentes (Adagiri, 2014)
- c). Adultos, desarrollo docente y la gestión de la educación continua
- El desarrollo profesional de los docentes es clave para una educación de calidad. En ese marco, son importantes el liderazgo, la transparencia, la responsabilidad y la planificación de los responsables del sistema educativo (Adagiri, 2014).
 - Los adultos asumen un grado mayor de responsabilidad y motivación durante el proceso de estudio. Se trata de individuos más móviles y flexibles a los cambios ambientales debido a su experiencia (Feltsan, 2017).

Considerando los aportes de las investigaciones y estudiosos (teóricos) de los temas de estudio—educación continua y educación de adultos—podemos resaltar que en Alemania la educación de adultos incorpora a la educación continua tanto para profesionales como adultos. Es necesario precisar que, luego del repaso de los diferentes estudios y sus alcances, también logramos identificar los vacíos académicos que están relacionados con la educación de adultos. A continuación, se detallan dichos vacíos:

- Descripción empírica de las propuestas (ofertas de cursos) de educación continua para docentes (Käpplinger, 2015)
- Análisis de la educación continua que permite el desarrollo profesional docente (práctica, creencias, competencias) (Principle AE (b) Unesco, 1976)
- Análisis del interés de los docentes por participar en los programas de educación continua, desde los obstáculos y barreras (Principle AE (b)

Unesco, 1976)

- Análisis de las estrategias, la metodología y la labor del formador de adultos desde la educación de adultos (Musset, 2010; Principle AE (i) Unesco, 1976)
- Análisis de la articulación de los principios y los objetivos de la educación continua con la educación de adultos (que, a veces, solo se adaptan parcialmente o simplemente no están conectados).

A partir de las preguntas de investigación, los aportes de los estudios y lo que sostienen los autores, planteamos nuestros objetivos de investigación:

Objetivos generales:

1. Analizar las percepciones de los docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre la participación de docentes en la educación continua resaltando la importancia del vínculo de la educación continua y la educación de adultos.
2. Mejorar la práctica de educación continua desde la perspectiva de la teoría de la educación de adultos y el sistema multinivel de Schrader.

Sobre la base del primer objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- 1a. Describir cómo la educación continua está vinculada con la educación de adultos
- 1b. Examinar la propuesta de los programas de educación continua ofrecidos en Berlín y Lima desde la perspectiva del profesor como adulto
- 1c. Comprender las percepciones que tienen los docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre cómo la educación continua les permite a los docentes mejorar su desarrollo profesional en el sector educativo en Berlín y Lima
- 1d. Analizar las percepciones de los docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre la participación de los docentes en la educación continua en Berlín y Lima.

La investigación es exploratoria - descriptiva y se desarrolla desde un enfoque cualitativo. El estudio considera dos técnicas de recojo de información, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. En relación a la primera técnica, se consideró a docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación como entrevistados, quienes brindaron sus percepciones sobre la educación continua y de adultos a través de una guía de preguntas, las cuales fueron resueltas en su mayoría en sus propios centros de trabajo. Con respecto a la segunda técnica, se utilizó el instrumento guía de análisis documental, que permitió analizar las ofertas de educación continua de Berlín y Lima. Con la data recogida de las entrevistas se aplicó las técnicas de análisis *Open Coding* y *Axial Coding*, para la comprensión de esta información se elaboraron mapas mentales



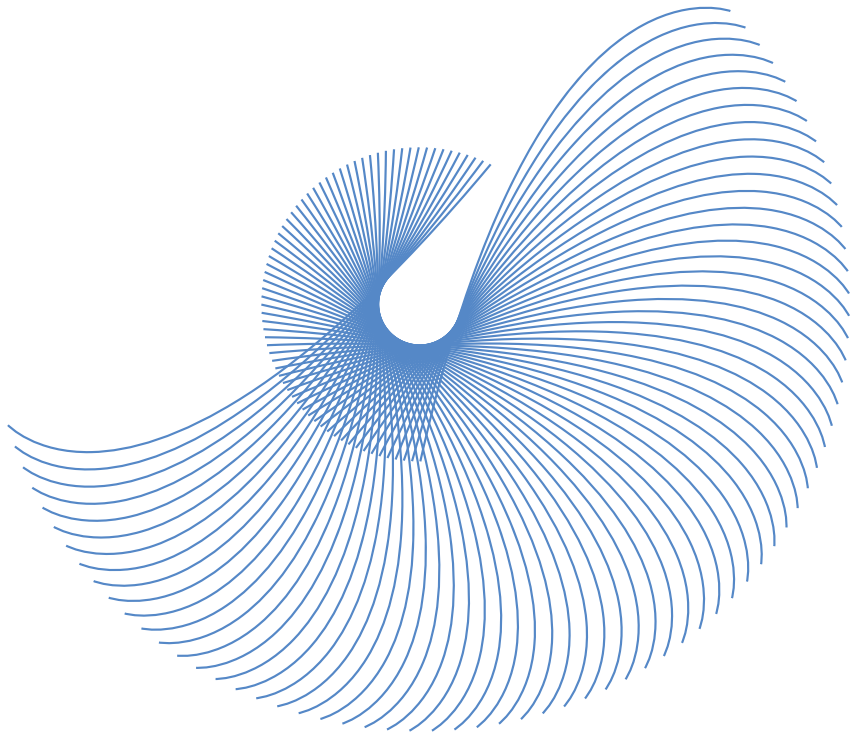
que facilitan la discusión de resultados. Luego, se aplicó la triangulación con la data obtenida de ambos instrumentos con las teorías revisadas. El trabajo emite sus conclusiones a partir de los objetivos del estudio. A continuación, enunciaremos algunos. Para empezar, los formadores de adultos consideran poco los conocimientos, la experiencia y las necesidades de los adultos (docentes) previo al inicio del curso de formación continua. Estos cursos contemplan en su desarrollo la parte teórica y práctica, aunque queda pendiente promover la reflexión entre los docentes, así como la autonomía, y la independencia de los participantes. Los formadores mantienen las clases frontales, que implican poca participación. En la medida que los adultos tienen un aprendizaje pragmático, es necesario no darles los materiales como “recetas”, sino construir con ellos lo que requieren. Para lograr la participación de los docentes, es preciso identificar los obstáculos y las barreras que no les permiten participar y es esencial fortalecer las razones por las que lo hacen, como la automotivación, o sus intereses personales y laborales. Asimismo, se concluye que es importante el desarrollo profesional del docente, así como el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias, además del cambio docente.

Este libro está organizado en tres capítulos. En el primero, se desarrolla el marco teórico, que contiene los aportes de la educación continua de docentes y la educación de adultos. En este apartado se hace un análisis conceptual de ambas teorías: sus conceptos, componentes, principios, características, etc. El capítulo responde a las preguntas de investigación, pero especialmente resuelve el primer objetivo específico y, como cierre, trata de vincular a través de algunos elementos la educación continua con la de adultos.

El segundo capítulo, denominado diseño metodológico, presenta el problema de estudio, los objetivos, el tipo de estudio, el proceso de recojo de información y su respectivo análisis. También se describen las categorías y subcategorías, la caracterización de los entrevistados y las fuentes consultadas. El último capítulo desarrolla el análisis y discusión de resultados de cada categoría: propuesta de educación continua, desarrollo docente y participación (barreras, motivos y obstáculos). El análisis consideró la discusión por cada sujeto participante según el rol que cumplía. Finalmente, presentamos las conclusiones, la propuesta de mejora según el segundo objetivo general y las recomendaciones. Para complementar, habría que señalar que el estudio tiene tres contribuciones en relación con los temas tratados y la metodología planteada. En primer lugar, se ha analizado la práctica de la educación continua desde la educación de adultos, que antes se vinculaba solo a la educación docente como una continuación. En segundo lugar, se ha partido desde una mirada de la educación continua enfocada en la educación/desarrollo profesional de los docentes y no únicamente evaluando los contenidos temáticos tratados por estos programas. En tercer y último lugar, se ha entrevistado a los distintos agentes implicados en la práctica de la educación continua: docentes que participa; directores de escuela que promueven dicha formación, y representantes

1

Comprendiendo la educación
continua de docentes y su
vinculación con la educación
de adultos





del sector educativo que gestionan e implementan programas.

La educación continua docente permite a los profesionales de la educación a seguir aprendiendo de acuerdo a los cambios globales, nacionales o locales, así como a partir de las necesidades o problemáticas que, como parte de su labor, requieren atender o superar. En este sentido, la educación continua se convierte en un buen mecanismo para trabajar con los docentes, porque, además de aprender, les permite integrarse, como parte de la comunidad, así como recibir su reconocimiento y valoración.

Otro elemento a tratar es la educación de adultos, que se convierte en el gran "paraguas" de este proceso de aprendizaje continuo del adulto, sujeto que, según su edad, sus responsabilidades y su labor debe permitirse espacios para su formación, preparación, especialización, entre otros.

El presente apartado está dividido en cinco partes, que responden a las preguntas de investigación. La primera pregunta —¿Cómo está vinculada la educación continua con la educación de adultos?— la hemos trabajado en tres apartados: el enfoque conceptual de la educación continua de docentes, la contribución teórica de la teoría de adultos y la vinculación entre la educación continua de docentes con la educación de adultos. La segunda pregunta de investigación busca indagar sobre cuáles son las propuestas de los programas de educación continua ofrecidos por las instituciones de Berlín y Lima que consideran al profesor como adulto. Por su parte, la pregunta acerca de cuáles son las percepciones que tienen los docentes, los directores de escuela y los representantes del sector público en educación sobre cómo la educación continua les permite a los docentes mejorar su desarrollo profesional en el sector educativo en Berlín y Lima se abordará en el acápite "Desarrollo profesional docente a partir de la educación continua". Finalmente, se desarrollará la interrogante sobre cuáles son los elementos que constituyen las percepciones de los docentes, los directores de escuela y los representantes del sector público en educación acerca de la participación en la educación continua en Berlín y Lima.

1.1.

Enfoque conceptual de la educación continua de docentes

La intención de este apartado es describir y comprender los diferentes aportes teóricos y plantear una posición conceptual sobre la educación continua docente. Para ello, en el presente apartado, responderemos, las siguientes interrogantes ¿cuál es el concepto de educación continua?, ¿cuáles son los

principios de la educación continua?, ¿cuáles son los objetivos de la educación continua? Para resolver la primera pregunta, describiremos el panorama laboral y educativo, planteando la necesidad de la educación continua como alternativa para mejorar la situación que se describe. En función de la segunda y tercera pregunta, presentaremos una síntesis de las diferentes definiciones y objetivos de la educación continua docente a partir de las posiciones teóricas o conceptuales que trabajan los distintos autores.

1.1.1. Panorama laboral y educativo: la necesidad de educación continua

Desde las últimas décadas del siglo pasado y más aún del presente, se han suscitado muchos cambios a nivel científico, tecnológico, social, económico, entre otros. Estos cambios se pueden observar a partir del uso de las nuevas tecnologías, el cambio estructural, la competitividad internacional y la educación continua; esta última, necesaria para lograr una ventaja competitiva en la organización (Rummler, 2006; Pineda, 2007), Junto a otros, estos cambios (Tabla N°1), de una u otra manera, afectan el desarrollo profesional, los programas de formación, así como las perspectivas de las organizaciones en relación con sus trabajadores. A continuación presentamos estos cambios o sucesos que podemos entender como factores que inciden en la educación continua.

Tabla N° 01. Factores que inciden en la educación continua

NIVEL SOCIAL	NIVEL TECNOLÓGICO	NIVEL LABORAL	NIVEL DE EDUCACIÓN VOCACIONAL	NIVEL ECOLÓGICO
Flexibilidad como factor de éxito Normas cambio en la sociedad Evolución demográfica (Re) integración de emigrantes	Cambio tecnológico Nuevas Tecnologías en Educación Continua (CBT, <i>Telelearning</i>) Globalización	Alto desempleo (especialmente los trabajadores poco calificados) Cambio estructural (servicio, trabajo a tiempo parcial, tarea) Calidad como factor de éxito	Reubicación de la formación a la educación continua Aumento en el ocio real / educación adicional como actividad de ocio	Responsabilidad ecológica

Fuente: Adaptado de Pieler (2000, p. 2)

Entre estos factores, resaltan cambios, situaciones de alerta, demandas, necesidades, que influyen en la formación de profesionales, que, por la edad, probablemente no han abordado estos temas (factores) durante su formación inicial. Por ello, estos temas deberán ser trabajados en la educación continua desde un acercamiento conceptual, experiencias, desarrollo de estrategias,



etc.; es decir, tendrá que haber un nuevo aprendizaje. Es preciso señalar que estos factores no necesariamente se construyen como problemas, pero sí son una alerta. Si es que no reciben la atención debida por parte de las comunidades académicas o la sociedad civil, se convertirán en problemas no solo coyunturales.

Considerando que los factores deben trabajarse, es necesario una que la educación continua de profesionales sea asumida como objetivo por las diferentes organizaciones con el fin de fortalecer las competencias de los trabajadores, o, como lo indica Pieler (2000), desarrollar los recursos humanos a través de la educación para atender las necesidades futuras que de una u otra manera siguen aumentando. Al respecto, Rummler (2006) plantea las siguientes medidas:

- Promover seminarios de educación ocupacional, las cuales pueden considerar programas a nivel general.
- Ofertar cursos en las escuelas para adultos.
- Promover la participación de organizaciones del sector privado en el sector educativo.
- Utilizar las tecnologías para la información y comunicación con el fin de ampliar la participación y mejorar los programas de educación continua.
- Tomar en cuenta a los grupos no formales que van teniendo fuerza
- Considerar la educación continua de la nueva generación.
- Contemplar que las instituciones del nivel superior cada vez plantean propuestas más atractivas para la educación general como la científica.

Sin embargo, existen algunos problemas que sí afectan a la educación continua, como la falta de incentivos de la formación profesional en comparación con la educación superior, la falta de equivalencia entre el certificado y las calificaciones durante la educación continua, y las limitaciones a altos puestos en el trabajo por la falta de un título universitario (Rummler, 2006).

Si bien los factores no son propios de una carrera profesional o país, y de acuerdo al tema de investigación nos enfocaremos en la profesión docente, sector que tiene sus propias demandas, es preciso reconocer los retos a los que se enfrentan estos profesionales. Frente a esto, Eurydice (2004) señala:

Las exigencias de los profesores son cada vez más complejas y representan verdaderos desafíos para la profesión: aulas multiculturales, integración de estudiantes con necesidades especiales, uso de tecnologías de información y comunicación, demandas de mayor responsabilidad y evaluación, interacciones con la comunidad y los padres¹. (citado en Musset, 2010, p.11).

¹ Texto original: "The demands on teachers are more and more complex and this represents true challenges to the profession: multicultural classrooms, integration of students with special needs, use of information

Tomando en cuenta las demandas planteadas en relación con los docentes y la educación, se hace necesario promover la educación continua considerándola como una “herramienta imprescindible para el desarrollo de las personas, las organizaciones y la economía. Por ello, toda política que se oriente a potenciar y expandir la educación en las organizaciones es ya de por sí positiva” (Pineda y Sarramona, 2006, p. 727), Esta será aun mejor si tenemos como meta contar con profesores hábiles, cualificados y competentes, que demuestren trabajos de alta calidad, y puedan adaptarse al desarrollo técnico, económico y social (von Hippel, citado en Helsper & Tippelt, 2011; Rummler, 2006).

Considerando lo expuesto, debemos asumir que las oportunidades de aprendizaje cada vez se amplían más rompiendo las barreras físicas por los medios de comunicación virtual. Las instituciones educativas vienen cooperando en ese proceso, por ejemplo, a través de la formación de grupos de investigación. Imbernón (1998, p. 80) plantea otras iniciativas que contribuyen con ello:

- Aprender investigando de forma colaborativa, es decir, analizar, probar, evaluar, modificar, etc.
- Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de educación
- Aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica
- Aprender en un ambiente de colaboración y de interacción y comunicación social: compartir problemas, fracasos y éxitos
- Elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos

Si bien para hacer frente a los cambios globales y las demandas de los profesores es necesario promover y fortalecer la educación continua, a su vez, es ineludible reestructurar la educación inicial o pregrado para mejorar la cualificación de los futuros profesionales de esta carrera. Además, se debe mantener una relación directa con lo que se programa o se ofrece en la educación continua, porque, en muchos casos, la educación de pregrado puede ser obsoleta, deficiente, descontextualizada, y necesita ser complementada y actualizada (Musset, 2010). Al respecto, algunos autores sostienen:

Incluso, la capacitación continua no debe compensar la mala calidad de la formación inicial del profesorado, en el caso de que los docentes no tengan un nivel suficiente para enseñar, tales medidas podrían corregirlo y compensarlo con el déficit de habilidades y conocimientos pedagógicos² (Musset, 2010, p. 9-10).

and communication technologies, demands for more accountability and evaluation, interactions with the community and the parents, etc.” (Eurydice, 2004, citado en Musset, 2010, p.11).

2 Texto original: *“Even if continuing training should not have to compensate for a bad quality initial teacher education, in the case teachers do not have a sufficient level to teach, such measures could correct, and compensate this deficit in teaching skills and knowledge” (Musset, 2010, p. 9-10).*



No obstante, esta afirmación es discutible, y solo dependerá de la realidad de cada país y de lo que consideremos buena educación o de calidad. El punto a resaltar es que, después de la formación inicial, el profesor debe seguir aprendiendo, y esto conlleva a fortalecer sus conocimientos y habilidades pedagógicas (Musset, 2010; Darling-Hammond, 2005 citado en Musset, 2010), puesto que un docente bien preparado dentro de un sistema educativo eficiente puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes; fortalecer su formación integral; y, sobre todo, darles las condiciones necesarias para continuar con los estudios superiores.

1.1.2. Conceptualizando la educación continua del docente

Existe una variedad de términos para el proceso de la educación continua docente; según cada organización puede ser denominado como capacitación, perfeccionamiento, actualización, entre otros. El lograr los objetivos planteados por dicho proceso permitirá el desarrollo profesional del docente (Guerra, 2008).

Considerando el párrafo anterior y lo expresado anteriormente sobre las exigencias, las necesidades relacionadas con el campo educativo y la labor docente, podemos entender que la educación del docente es un proceso continuo (von Hippel, citado en Helsper & Tippelt, 2011; Musset, 2010) o permanente, así como la educación es una necesidad para todos (Madre, 1976, p.124, citado en Löbbecke, 1989). Por tal motivo, este proceso no debe ser visto como un simple "entrenamiento, capacitación o actualización para instrumentalizar los modelos o modificaciones curriculares, definidos por la reforma en curso y bajo la responsabilidad de los especialistas y planificadores, relegándose a los docentes al rol de 'ejecutores' de lo que otros piensan y deciden" (Robalino, 2004, p. 161), sino como la posibilidad de asumir acciones concretas en beneficio del profesional y responsable de los aprendizajes de los estudiantes, en este caso del docente.

En estos tiempos, es necesario precisar que los adultos que están en servicio deben tener la opción de realizar su educación continua y no seguir pensando que los conocimientos obtenidos en su momento serán para toda la vida. Como lo comentábamos previamente, existen muchas necesidades, demandas y otras situaciones que son exigidas por el sistema educativo, los limitados recursos, el aumento de los conocimientos, la necesidad de seleccionar y suministrar la educación (Pieler, 2000), los propios intereses de los docentes. En ese contexto, lo que queda claro es que deben ser atendidas y, por ende, debe haber preparación para afrontarlas.

Por tal motivo, coincidimos con la forma como Musset (2010, pp. 28) entiende la educación continua docente:

El diseño de la formación continua también representa una herramienta que es fundamental para el desarrollo de las vías alternativas: las personas que ingresan

a la profesión docente de esta manera, después de beneficiarse de una formación docente inicial generalmente muy corta, basada en la escuela, necesidad de ingresar activamente en actividades de capacitación continua, ya que aprenden cómo enseñar a los maestros en el trabajo. También es una forma de hacer que la profesión docente sea más atractiva: se puede utilizar para motivar a los maestros. El acceso a una educación de calidad, inicial pero también continua, se ha analizado como esencial para establecer y mantener el interés y la eficacia de los docentes.³

Entonces, podemos sostener que la educación continua es inherente a todas las personas, y es una estrategia integral para la continuación o reanudación de la educación a lo largo de su vida. Esta abarca todas las formas de aprendizaje útil y organizado relacionadas con la adquisición, la estructuración, y la reestructuración de los conocimientos, habilidades, valores y competencias, Su finalidad es desarrollar, adaptarse a los cambios rápidos, superar sus limitaciones personales y mejorar el desempeño de la función docente a través de un componente crítico y transformador entre la teoría y práctica. Es necesario puntualizar que la educación continua de docentes es considerada como política educativa de los países, a la vez que es promovida por instituciones globales. Además, debe estar acorde con las necesidades tanto del sistema educativo como del entorno laboral del mismo docente (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000; Hervorth in Roß, 2012; Löbbecke, 1989; Reich-Claassen, 2010; Lella, 1999, Gorodokin, 2005 citado en Moliner & Loren, 2010; Pieler, 2000; Schübler & Thurnes, 2005; Beca citado en Flores, 2004; Unesco, 2002; Pineda & Sarramona, 2006; Raquimán, 2008; Caena, 2011; De Martín, 2005).

En cuanto a la participación en los programas de educación continua, esta se orienta a profesionales que ya cuentan con algún título profesional o diploma que acredite alguna especialidad (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010). En muchos casos, ésta debe ser un deber profesional, aunque en la práctica se convierta en opcional (Caena, 2011). A través de estos programas, se espera lograr el desarrollo profesional continuo a partir de la actualización, la profundización de temas, la especialización, la adaptación a los cambios, la propuesta de alternativas, la resolución de nuevos problemas, el aprendizaje de nuevas concepciones, etc.

De acuerdo con lo descrito, presentamos los ocho principios de la educación continua propuestos por Escotet (1991, citado en Tünnermann, 1995, p.4-5), que hemos actualizado de acuerdo a los aportes actuales:

³ En la cita original indica: " *The design of continuing training also represents a tool that is fundamental to the development of the alternative pathways: the persons that enter the teaching profession through this way, after benefiting from generally very short school-based initial teacher education, need to enter actively in continuing training activities, since they learn how to teacher on the job. It is also a way of making the teaching profession more attractive: it can be used to keep teachers motivated. Access to quality education – initial but also continuing - has be analyzed as essential to establishing and retaining teachers' interest and effectiveness*" (Musser, 2010, p. 28)



- Es un proceso continuo a lo largo de la vida, dinámico y flexible.
- Toda institución o grupo social es educativo y promueve la convivencia humana.
- La universalidad del espacio educativo puede ser lugar de encuentro o una situación de aprendizaje.
- Es integral, y se interesa en el desarrollo y crecimiento de las personas desde sus posibilidades y habilidades.
- Considera su contexto social para considerar sus metas de formación.
- Es un proceso ordenador del pensamiento para la comprensión, la dirección y la utilidad de uno mismo.
- El sistema educativo tiene carácter integrador entre el micro y macro sistema educativo-social.
- La educación es un proceso innovador para atender las necesidades educativas.

1.1.3. Los objetivos de la educación continua del docente

La educación continua docente tiene que cumplir ciertas metas para su implementación y ejecución con el fin de que brinde información y presente algunas alternativas, además de desarrollar las capacidades de los participantes. Asimismo, debe intentar el desarrollo integral y de cambio de cualquier profesional. Por tal motivo, a partir de un conjunto de autores (Bernhardsson & Lattke, 2012; Imbernón, 1998; Bello, 2004; Vezub, 2009; Elliott, 1991 in Imbernón, 1998; von Hippel, 2011a), hemos construido y definido los objetivos de la educación continua:

Tabla N° 02. Objetivos de la educación continua docente

OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN
Estimular el aprender a aprender	Aprender de las investigaciones porque aportan nuevo conocimiento. Aprender y desaprender de manera continua. Participar del estudio de situaciones prácticas reales, problemática, experiencial, que permitan la adquisición de un conocimiento pertinente y útil.
Orientar a la investigación	Aprender investigando para estimular la colaboración, análisis, comprobación, evaluación.
Promover y fortalecer la reflexión	Ser consciente del trabajo docente en la escuela y aula, a través de la reflexión de situaciones diarias y complejas. Profundizar el conocimiento y reflexionarlo a la luz de su práctica. Estimular la práctica reflexiva
Desarrollar un trabajo colaborativo	Generar espacios de aprendizaje que estimulen la colaboración, el trabajo en equipo, la discusión, los logros y problemas.
Aprender a diseñar de proyectos	Aprender a diseñar proyectos y experimentar su aplicación. Apoyar los aportes e iniciativas.
Estimular la sensibilidad y la afectividad con quienes se trabaja	Fortalecer su vocación a partir de la valoración de su rol y del trabajo con estudiantes.
Orientar las actividades hacia la mejora de la práctica pedagógica	Interés por la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Analizar las estrategias utilizadas, los resultados obtenidos y la reflexión de la práctica. Desarrollar el proceso de autoevaluación y retroalimentación.

Fuente: Sánchez (2015)

Los objetivos brindan una orientación o lineamientos de los programas de educación continua docente con el fin de complementar y profundizar lo aprendido en la educación inicial. Esto puede significar adquirir nuevos conocimientos y motivación al cambio, fortalecer la forma de pensar, perfeccionar la tarea docente, asumir el mejoramiento profesional y humano para que los docentes puedan adecuarse a los nuevos tiempos y se conviertan en profesionales capaces de afrontar los retos educativos. De esta manera, pueden generar acciones concretas como el diseño de proyectos novedosos y la producción intelectual, que posiblemente logren un proceso de autorregulación profesional y aprendizaje autónomo.

El concretar los objetivos de educación continua docente debe permitir que los programas de educación continua (Imbernón, 1998, Antúnez & Imbernón, 2007; Paquay, 2000 citado en Raquimán, 2008; Vezub, 2009) consideren los siguientes aspectos:



- Planificación estratégica: esta debe ser realista, consecuente con las políticas educativas y los recursos disponibles. La planificación evita improvisaciones o cambios para dar continuidad y confianza a los docentes en la educación, por lo que se incorporan instancias de educación, práctica y retroalimentación.
- Contexto profesional: la problemática desde el contexto laboral debe ser considerada el punto de inicio de la construcción de la propuesta formativa. Es necesario que los objetivos den respuesta a los problemas profesionales y se planteen proyectos.
- Experiencias previas profesionales: se debe identificar e integrar lo que el docente conoce desde su historia de vida y sus proyectos personales, y lo que ha experimentado para plantear programas pertinentes y significativos, resaltando siempre las fortalezas de los docentes.
- Docentes reflexivos y autoeducación: los docentes son sujetos activos que pueden estudiar a profundidad, investigar, diseñar, desarrollar, evaluar, reformular programas y acciones para lograr la mejora educativa. Superan la dicotomía teoría-práctica a través de la transeducación reflexiva de la práctica profesional, el ensayo de nuevas estrategias y seguimiento, y la retroalimentación de los resultados que se van obteniendo.
- Ambiente que favorezca el aprendizaje: son necesarios espacios dentro de la institución que promuevan la interacción y trabajo colaborativo entre docentes así como redes interactivas para el logro de proyectos colectivos.
- Coherencia con el modelo didáctico: lo planteado en la educación continua debe ser utilizado en las aulas, a partir de ejemplos, enseñanza activa, participación, pensamiento crítico, cooperación y creatividad.
- Reconocimiento de la ejecución y compromiso: es preciso evitar asociar la promoción profesional con la asistencia a programas de educación continua. La idea es que el docente asuma cambios evidentes en su práctica profesional, por lo cual, el mérito docente debe ser otorgado a quienes evidencien compromiso con su práctica pedagógica y para apoyarlos con las iniciativas que plantean.

A partir de lo propuesto, es posible lograr mejoras, pero es necesario que el docente esté motivado por continuar su desarrollo profesional (Macdonald, 1999, Antúnez & Imbernon, 2007; citado en Musser, 2010; Castillo, 2012).

Para hacer esto posible, se debe considerar que los programas de educación continua responden a una serie de condiciones propias del contexto y de las inquietudes de los docentes, por lo cual, las mismas actividades no funcionan en diferentes lugares a la vez, como lo indica Villegas-Reimers (citado en OCDE, 2005 en Musset, 2010) descartando la posibilidad de fórmulas mágicas.

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, las actividades planteadas pueden tener algunas tendencias generales, según Musset (2010, p. 27-28):

- La formación continua puede incluir actividades destinadas a facilitar la aplicación de una política o una reforma educativa (ej: conferencias de divulgación para proporcionar a los docentes información sobre nuevos contenidos pedagógicos), en el caso por ejemplo de la implementación de un nuevo currículo.
- Desarrollo continuo orientado a temas: preparación de docentes a nuevos contenidos temáticos, o al contenido pedagógico (orientado a la tarea). También para la preparación de nuevas funciones (líderes de la escuela que se convierten). En este caso, la formación continua organizada en grupos más pequeños, bajo la forma de talleres o cursos cortos.
- La formación continua se está haciendo cada vez más basada en la escuela; está organizado por las escuelas para responder a los específicos. En este caso, se trata de grupos de estudio por ejemplo, o talleres de trabajo con profesores de la misma escuela trabajando juntos en un tema específico, o aprendiendo sobre nuevas habilidades que son necesarias por la escuela en su conjunto. También puede ser, por ejemplo, desarrollar un programa. La formación continua basada en la escuela permite mejorar la colegialidad entre los docentes, proporcionando un contexto de aprendizaje fértil para ellos. Para poner la formación continua en la escala de la escuela también permite a los profesores estar presentes en la identificación precisa de lo que necesitan aprender.
- Los profesores también pueden optar por seguir las actividades de formación continua para su propio desarrollo de personal docente. “estas actividades suelen llevarse a cabo fuera de las escuelas, individualmente o con profesores de otras escuelas⁴.”

⁴ En la cita original, Musset señala:

- *Continuing training can include activities intended to facilitate the implementation of a policy or an educational reform (ex: dissemination conferences to provide teachers with information about new pedagogical content), in the case for example of the implementation of a new curriculum.*



Como primer punto, debemos tener claro que la asistencia de los docentes a los programas de educación continua les da la posibilidad de desarrollar y fortalecer sus competencias, por lo que se hace necesario considerar sus intereses y las necesidades de los grupos, además de tener relación directa con el desarrollo y el entendimiento de las capacidades y las experiencias de aprendizaje de los mismos docentes (von Hippel, 2011a).

Finalmente, podemos afirmar que el aprendizaje permanente o continuo se da a lo largo de la vida y se convierte en un aspecto importante dentro del desarrollo profesional, en especial

la carrera docente que se perfila cada vez más como un aprendizaje a lo largo de toda la vida, y la educación magisterial inicial es la encargada de asentar sus cimientos. Por consiguiente, los países también buscan maneras de brindar mejor apoyo a los docentes principiantes, así como oportunidades e incentivos para una educación profesional continua a lo largo de su carrera” (OCDE, 2009, p. 104)

Para este fin, se necesita contar con una política educativa nacional que brinde condiciones tanto normativas como instructivas para que el docente fortalezca su labor y sea un sujeto que aprende y reaprende. Esto confirma que

una característica particular del trabajo de los profesores es que el desarrollo completo de la competencia profesional, la especialización requerida, la expansión continua del conocimiento, la ganancia necesaria en experiencia y seguridad y tener que dominar áreas problemáticas que cambian a menudo y en formas variables. Son objetivos que tan sólo se pueden conseguir a lo largo del trabajo mismo” (OCDE, 2009, p. 104).

-
- *Subject-oriented continuing development: preparation of teachers to new subject-matter content, or to pedagogical content (task-oriented). Also for the preparation of new functions (becoming school leaders for example). In this case, continuing training organized in smaller groups, under the form of workshops, short courses.*
 - *Continuing training is becoming increasingly school-based; it is organized by the schools to respond to specific. In this case, it involves study groups for example, or work-shops with teachers from the same school working together on a specific issue, or learning about new skills that are needed by the school as a whole. Can also be for example to develop a programme. School-based continuing training allows to enhance collegiality between teachers, providing a fertile learning context for them. To place continuing training at the scale of the school also allows teachers to be present in the precise identification of what they need to learn.*
 - *Teachers can also choose to follow continuing training activities for their own personal teacher development. These activities usually take place outside for schools, individually or with teachers from other schools.*

1.2. La organización de los programas de educación continua de docentes

En el presente apartado, planteamos la comprensión de los programas de educación continua docente a partir de su organización. específicamente, responderemos las siguientes interrogantes que tienen relación con los programas de educación docente: cómo se organizan los programas de educación continua, cuál es el rol del formador de docentes en la educación continua docentes y qué metodologías y estrategias se plantean en los programas de educación continua docente.

Como lo indica Pieler (2000) y como él mismo recoge de Schiller (1985) ,cuando un programa de aprendizaje no está bien organizado —lo que es denominado como “una fórmula vacía” o “*Leerformel*” — puede ser producto de no considerar sus elementos claves. En este sentido, la “fórmula vacía” se podría entender como el curso que no está organizado, lo que supone que es probable que no se logre el proceso de aprendizaje en los participantes, debido a que se generen diversas actividades que pueden ser poco útiles.

1.2.1. Los elementos de los programas de educación continua de docentes

En este apartado describiremos los elementos que creemos pertinentes en relación con los programas de educación continua docente, que serán desarrollados en el siguiente orden: los modelos, el programa. el tiempo, la oferta y la demanda, los cursos, los conocimientos, los contenidos, la certificación y la calidad.

a). Los modelos y el programa

Entendemos por modelo la propuesta de cómo se desarrolla un programa. En muchos casos, este se diferencia de otros por la intención o el propósito que desea desarrollar y lograr, y junto con esto debe tener relación el programa, las estrategias y los cursos.

Presentamos los siguientes modelos que alinean los propósitos de formación a nivel procedimental como conceptual, así como la participación del docente, formador y organización. También, detallan lo que se espera que logre el participante y, en algunos casos, la intención del programa a realizar.

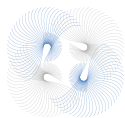


Tabla 03. Modelos de educación continua docente

MODELO	DESCRIPCIÓN
Modelo hermenéutico reflexivo	Está orientado al supuesto que se requiere formar docentes comprometidos y capaces, que consideran su propia práctica y están interesados de problematizar, explicitar, debatir desde las situaciones cotidianas hasta lo propuesto en el currículo, además de reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia, compartir la reflexión personal crítica de manera grupal para lograr cambios actitudinales y propiciar espacios de investigación con métodos que incidan en los testimonios, casos, documentos, etc. (Moliner & Loren, 2010).
Modelo de educación autónoma	Busca mantener en equilibrio el desarrollo y la mejora de los procesos de indagación individual y colectiva, considerando que la educación y aprendizaje profesional debe tomar en cuenta el aprendizaje experiencial, el cual debe incidir en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas, además, que los profesores noveles desarrollen capacidades fundamentales para una práctica reflexiva competente, y la adquisición del conocimiento sea de forma interactiva, reflexionado a partir de situaciones prácticas reales (Elliot, 1991 en Imberón, 1998).
Modelo de desarrollo y mejora	“Es cuando los docentes están implicados en tareas de gestión curricular para la mejora de la institución; de ahí que se hace necesario que aprendan o profundicen en estos temas. Por lo tanto, este modelo parte de que los adultos (docentes) aprenden a partir de una necesidad de conocer algo o de solucionar un problema (Imberón, 1998). Frente a esto, en la escuela, se lograría a nivel de los docentes la reflexión colectiva, asistencia de un asesor calificado y apoyo a la supervisión escolar (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010)” (Sánchez, 2015, p.151)
Modelo de formación orientada individualmente	“el docente es quien planifica las actividades de formación que satisfagan sus necesidades; por lo cual, cada uno establece su programa, define sus objetivos y selecciona sus temas a aprender. (Imberón, 1998, citado en Sánchez, 2015, p.151)
Modelo de entrenamiento o institucional	“señala que el formador es quien selecciona y decide las estrategias metodológicas formativas que ayudarán al docente a que logre los objetivos en su formación (Imberón, 1998, citado en Sánchez, 2015, p.151)
Modelos basados en la oferta	“parten de definiciones estratégicas concentradas a nivel de Estado. Definen un lugar de mayor pasividad para los docentes y las escuelas porque son destinatarios de políticas de formación continua. Se espera que estos sean receptores adecuados de la actualización disciplinar y que puedan traducir, a las prácticas escolares, los saberes recibidos. Este modelo privilegia la homogeneidad y la estandarización, usualmente, dejando de lado las prácticas educativas (Finocchio y Legarralde, 2006). Este tipo de formación se realiza fuera de la escuela con cursos, talleres y/o diplomados que permitan completar o fortalecer formación docente (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010)” (Sánchez, 2015, p.151)
Modelos basados en la demanda	“se originan tanto desde la voz de los docentes y las problemáticas concretas de la enseñanza en las escuelas, como de las necesidades de los maestros, constituyéndose así en el centro de las acciones de formación continua (Finocchio & Legarralde, 2006)” (Sánchez, 2015, p.151)

Fuente: Adaptado de Sánchez, 2015

A la luz de estos modelos, podemos resaltar lo que se desea brindar al docente y cómo se organizará el programa de educación continua, de modo que algunos programas pueden ser más reflexivos, otros más receptivos, etc.

Independientemente del modelo, sugerimos que estén “de acuerdo con sus necesidades específicas y el tipo de perfil”⁵ (Musset, 2010, p. 9), es decir, desde su propia práctica. Como consecuencia, tenemos los tipos de educación continua que exponen diferencias en cuanto al momento de asumir o seguir un curso, la forma de aprendizaje, la temporalidad, entre otros factores que nos llevan a comprender cómo se sigue formando un docente y qué busca aprender para lograr su desarrollo profesional. Las diferentes instituciones relacionadas con la educación, como los organismos gubernamentales, universidades, institutos pedagógicos, instituciones supranacionales, entre otros, anualmente ofrecen diversos programas a los docentes, que se distinguen por sus objetivos, tiempo, lugar, temas, etc. Así, existe una oferta diversa y que responde a las diferentes necesidades de docentes, escuelas y sistemas educativos.

Tabla N° 04. Modalidades de educación continua

AUTORES	DENOMINACIONES		
Rummler	Facilidad Colegios comunitarios Escuelas superiores populares Academia ⁶	Evento Conferencia Seminario Trabajo en equipo ⁷	Portadorr / grupo Club Comuna Autoridad ⁸
Imbernón (2004, citados en Yus, 1992)	Cursos de larga duración, cursos breves y educación centrada en la escuela, enfocados en los contenidos (Ferry, 1991), que consideran las adquisiciones (primero, los conocimientos), en el proceso (realizar experiencias), el análisis (desarrollar capacidades);	Basada en el proceso evolutivo o itinerario (OCDE/CERI, 1985; Roazada y otros, 1989) son conferencia, cursillo y cursos, seminarios de elaboración de materiales y elaboración de proyectos	Basándose en el proceso comunicativo (Capellán et.al., 1989; Yus et.al., 1988) se realizan por modalidad transmisiva, modalidad autónoma, modalidad centrada en el medio escolar
Bazán, Castellanos, Galván y Cruz (2010)		Según el campo de la educación continua, pueden desarrollarse fuera de la escuela a través de cursos, talleres, diplomados, para completar y profundizar.	Según el campo de la educación continua en la escuela, se debe promover la reflexión crítica de docentes y directivos.

Fuente: Elaboración propia

Una vez definidos los tipos de modelo, podemos desarrollar los programas. Estos albergan la intencionalidad concreta de lo que se desea lograr en la

⁵ Texto original: according to their specific needs and the type of --profile

⁶ En el texto original, se indica "Einrichtung. Volkshoshschulen. Heimvolkshoshschulen. Akademie".

⁷ En el texto original, se señala: "Veranstaltung. Vortrag. Seminar. Arbeitsgruppe".

⁸ En el texto original, se indica: "Träger/-gruppe. Verein. Kommune. Gebietskörperschaft".



educación continua, lo que se evidencia en los cursos propuestos. Por eso, se requiere la articulación de los cursos con los programas, así como el vínculo entre la educación inicial y la continua. Al respecto, Ávalos sostiene: “Una política de educación continua no consiste simplemente en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente producto de la educación continua con los tramos de una carrera magisterial” (2000, p. 12).

Los programas de educación continua pueden ser entendidos como la organización y la estructuración de una propuesta de educación continua de alguna institución con sus propios objetivos, intereses y oferta, entre otros. De acuerdo con esto, Bello nos plantea algunos tipos de programas desde sus génesis e intencionalidad:

1. Programas lucrativos: responden a la demanda en términos mercantiles, sin otro propósito que el de ofrecer el producto más rentable posible a quienes puedan pagarlo. Se guían por estudios de demanda. Son definidos por las instituciones que venden estos productos.
2. Programas autoritarios: responden al propósito de las autoridades de implementar decisiones curriculares o metodológicas adoptadas en el nivel central o intermedio del sistema educativo. Son definidos por las autoridades.
3. Programas academicistas: responden al interés de los académicos de introducir nuevas teorías, nuevos conocimientos o nuevos métodos elaborados en las universidades o academias, surgidos algunas veces desde la investigación rigurosa y muchas veces a partir de especulaciones ideológicas. Son definidos por los académicos.
4. Programas transformadores: responden a las necesidades detectadas en la práctica, en relación con el logro de los fines de la educación. Se definen a partir de diagnósticos realizados por los propios docentes o en diálogo directo con ellos. (2004, en Sánchez, 2015, p. 151).

Estos programas tienen, por su descripción, una intencionalidad relacionada con lo que se desea lograr en los docentes participantes, desde qué y cómo aprender, o cual sería su rol en su participación. A través de ello, el docente puede producir conocimiento y generar aprendizajes pertinentes con la posibilidad de fortalecer o transformar su práctica, así como la realidad específica de cada centro educativo (Bello, 2004). De no plantearse adecuadamente un programa de educación continua, no se garantizaría que el docente adquiriera y domine las competencias, los conocimientos y las estrategias que requieran (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010). Esto puede ocurrir, según Fulla (1991, en Imbernón, 1998, p. 80), en los siguientes escenarios:

- Los programas extensivos de educación suelen ser ineficaces.
- Los contenidos suelen ser seleccionados por personas no implicadas directamente en la educación permanente y sin consultar a los propios interesados.
- Los apoyos para la introducción de nuevas ideas y nuevas prácticas en la educación permanente son insuficientes.
- La evaluación es tardía o poco frecuente.
- Los programas de educación permanente no suelen cubrir necesidades individuales atendiendo a la diversidad y heterogeneidad del profesorado.
- La mayoría de programas implica a profesores provenientes de distintos contextos escolares, pero no se toma en cuenta el impacto que dicha educación tendrá posteriormente en aquellos contextos.
- Hay una importante carencia de fundamentación conceptual en la planificación e implantación de programas de educación permanente.

Para comprender ampliamente un programa de educación continua, tendríamos que considerar los factores o aspectos que plantean Antúnez e Imberón (2009): el propósito predominante que se pretende conseguir, la naturaleza de los contenidos, el apoyo contextual (recursos, disponibilidad, restricciones, características del entorno), el grupo de incidencia, el número de personas destinatarias, la implicación de las personas formadoras, la educación del currículo de educación, el lugar donde se desarrolla, el horario, el grado de autonomía de las personas receptoras y la duración de la actividad. Algunos de estos han sido considerados como parte de nuestro estudio.

b). El tiempo

Un elemento vinculado con lo anteriormente abordado es el tiempo, entendido como el período del que se dispone para que el docente pueda participar en algún programa de educación continua. Rummler (2006) nos presenta la siguiente problemática en relación con el uso del tiempo y los programas de educación continua:

- Se dispone de horas extras para realizar los cursos y se asume como medida disciplinaria.
- Se generan eventos fuera del horario del trabajo.
- El tiempo disponible para realizar los cursos es durante la noche.
- Se pretende que el desarrollo de habilidades se logre con cortos seminarios, en lugar de que se disponga de varios meses.
- Hay escaso tiempo para los ejercicios o las actividades prácticas.



Este problema relacionado con el tiempo empeora cuando no se dispone de instalaciones adecuadas o son inapropiadas para grandes grupos de participantes. En relación con lo tratado, Rummler (2006) pone en evidencia los siguientes aspectos:

- La calidad de los programas
- La educación continua como medida disciplinaria
- La relación del tiempo con el logro de los objetivos y las capacidades a lograr
- Las dificultades de organización y participación

Musset (2010) recoge información de la OCDE sobre el tiempo de participación de los docentes en los programas de educación continua, e indica que la mitad de los países no tienen la obligación de asistir y los que asisten tienen un mínimo de cinco días al año. En la siguiente tabla, se presenta el ejemplo de algunos países:

Tabla N° 05. Docentes y tiempo al seguir la educación continua

PAÍS	AUSTRIA	PAÍSES BAJOS	SUECIA
Tiempo (al año)	15 horas	196 horas	104 horas (durante las vacaciones de verano)

Fuente: Elaboración propia

Si bien no existe una cantidad de tiempo perfecta, cuando esta se determine, se deben tomar en cuentas todas las condiciones relacionadas con el programa y la situación del docente que participará, además de lo que esperamos que aprenda, aplique y mejore en su práctica. No podemos pensar solo en el tiempo de asistencia al curso, sino también, como indican Bazán, Castellanos, Galván y Cruz (2010), en el ejercicio y la exploración tanto de la teoría como la práctica. Debe considerarse que ello debe lograrse a partir de la reflexión crítica y, como indica Pineda (2007), las acciones formativas deben combinar la jornada laboral con el tiempo personal.

c). La oferta y la demanda

La oferta de programas de educación continua docente es variada según el entorno (institución, ciudad, región, país) y depende de las necesidades, exigencias, implementaciones, mejoras, etc., que se deseen realizar específicamente en el campo educativo. Los cursos también son programados en relación con otros sectores, como, por ejemplo, salud, seguridad. En ese marco, la mejor forma de articularlos es a través del docente, que es la persona que aprende, aporta, plantea, transfiere, reinventa, etc.

Entonces, es necesario contar con buenos programas. Es decir, se debe ofrecer programas de educación continua docente que reúnan elementos mínimos

de calidad, con formadores, cursos, eventos, entre otros, que cubran las expectativas. Estos deben ser útiles para la educación del docente y deben repercutir en el bienestar de los estudiantes.

Uno de los primeros aspectos a considerar al plantear programas de educación continua para docentes es la *responsabilidad que deben tener las instituciones que los ofrecen*. Es indispensable que conozcan de manera real el sistema escolar, tanto el trabajo docente, la dinámica o las interrelaciones entre los agentes educativos, las necesidades educativas, etc., como el respeto y la valoración de la labor docente. Al tener conocimiento sobre la realidad educativa, se evitará que la acción formativa plantee prácticas o metodologías tradicionales, que no contribuyan a desarrollar competencias ni reflexión crítica sobre el conocimiento (Unesco, 2013), y que sigan manteniendo y fortaleciendo el sistema actual, es decir, que conduzcan a que el docente mantenga las mismas prácticas.

Como segundo aspecto, la oferta *debe considerar la experiencia del docente*, entendida como la conexión del trabajo del aula con su experiencia y aquellos saberes que provienen de su propia práctica (Unesco, 2013). Así, es posible reconocer su labor y utilizarla como punto de partida para lo que el docente debe aprender y sobre lo que debe reflexionar para mejorar su propia práctica.

Finalmente, para lograr ofertas educativas de calidad, se debe contar con una mayor transparencia. Esto implica que registros, nombres, propuestas, oportunidades formativas, actividades, etc., se incorporen como criterios de calidad articulados para el buen desarrollo de la oferta de educación. En ese proceso, se debe dejar de lado la improvisación y la ineficiencia en la acción formativa para los docentes. También, se debe evitar lo siguiente:

- a). escasa relevancia y articulación de la educación continua; b) bajo impacto de las acciones emprendidas; c) desconocimiento de la heterogeneidad docente; d) ampliación de oferta en forma desregulada; e) poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo; f) dificultades para la regulación y pertinencia de la oferta de postgrados (Unesco, 2013, p. 125).

Vinculada con esta oferta, existe una demanda (Dörder & Schaffer, 2012). De acuerdo con lo que indica la OCDE (2009), existe una fuerte demanda de una inmensa cantidad de docentes a nivel global que necesitan actualizarse, y fortalecer sus capacidades y sus conocimientos. Sin embargo, existe un problema en el caso latinoamericano, puesto que, en las dos últimas décadas, los diversos programas de educación continua para docentes no han logrado un gran impacto en las aulas (Unesco, 2013). Dicho problema se relaciona con otro, señalado por la OCDE (2009): los diversos informes nacionales evidencian que la educación profesional está fragmentada y desvinculada de la práctica pedagógica del docente.



A estos problemas relacionados con la oferta y la demanda se suma un tercero. Si bien existe un aumento de participantes, la oferta no alcanza a todos los grupos destinatarios. A partir de ello, se amplían las oportunidades de oferta y permite la participación de acuerdo con la demanda existente (Roß, 2012), lo cual pone en riesgo la calidad de la enseñanza, porque se privilegian acciones que no demandan mayor inversión o exigencia (Unesco, 2013). Como resultado de esta dinámica entre la oferta y la demanda, los docentes no se esfuerzan tanto en aprender y dan su tiempo simplemente para obtener un certificado.

A continuación, detallamos otros problemas ligados a la oferta y la demanda (Unesco, 2013):

- Existen múltiples ofertas de educación continua que no necesariamente responden a objetivos relacionados con la profesionalización.
- En muchos casos, las ofertas de programas son organizadas por instituciones que tienen debilidades en la educación inicial de docentes.
- Existen ofertas tradicionales desvinculadas de las necesidades prioritarias de los docentes y las escuelas.
- Algunas instituciones ofertantes consideran la educación continua como una simple tarea de extensión y de menor valor.
- Se observa una debilidad por parte de la institucionalidad pública para regular y evaluar las diversas ofertas (usualmente, independientes) de educación continua de centros tanto públicos como privados, con o sin fines de lucro.
- Las instituciones que ofrecen estos programas tienen sus propias propuestas educativas e intereses económicos.
- Existen ofertas heterogéneas sin logros de aprendizaje definidos.

Frente a esto, recogiendo los aportes de la Comisión de las Comunidades Europeas (2000), Castillo (2012) indica que el proceso mismo de la educación continua debe ser el ente rector de la oferta de servicios y debe responder a la demanda existente, pero basándose en el principio de la alta calidad para una mejor educación. La pregunta que surge es si los proveedores que ofrecen cursos de educación continua deberían estar regulados por alguna institución, como sucede en algunos países de Europa y América Latina, aunque esto también implica preguntarse si esta medida permitiría garantizar la calidad de los proveedores de estos programas.

Dentro del proceso de implementación de programas de educación continua de docentes, el aspecto más visible refiere a los contenidos, que son transferidos de diferentes formas durante el proceso de enseñanza para que el participante se apropie de estos y después tenga la posibilidad de replicarlos, si es posible. Sin embargo, en ese proceso, también se deben generar competencias, que, a nuestro entender, son lo más importante en la acción formativa (Guerra, 2008).

d). Los cursos

Los programas de educación continua docente ofrecidos brindan cursos que son muy diferentes a los seminarios, coloquios, pequeñas charlas, etc. Estos cursos son elaborados a partir de los objetivos que se plantean en los programas y en función del grupo al cual se dirigen, además de otros aspectos que desarrollaremos en este apartado.

En la siguiente tabla, se muestran algunas condiciones antes de desarrollar y plantear cursos de educación continua docente:

Tabla N° 06. Condiciones antes de implementar cursos de educación continua docente

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
Problemática	<ul style="list-style-type: none"> • No recogen las necesidades particulares de actualización docente. • Otorgan mayor peso a los contenidos teóricos, proporcionando escasa oportunidad a la reflexión crítica, el desarrollo de temas prácticos, la solución de casos. • La corta duración de los cursos tiene una influencia negativa, puesto que limita la posibilidad de profundizar en las temáticas y las aplicaciones de los cursos. • El carácter de los cursos es poco sistémico. • El impacto directo en las dificultades de los docentes para sistematizar su experiencia y para consolidar sus logros en la práctica es menor. • Las metodologías tradicionales de enseñanza frecuentemente utilizadas no contribuyen con una reflexión crítica y una apropiación del conocimiento por parte de los docentes, además de que generan modelos contradictorios con las tendencias actuales de aprendizajes colaborativos.
Oportunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Brinda la posibilidad de que cada participante sistematice la experiencia docente para impactar en su práctica profesional. • Permite la toma de conciencia sobre los errores, dificultades, lagunas en sus conocimientos y prácticas. • Eleva el nivel profesional, y contribuye al mejor desarrollo de los estudiantes. • Considera los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes para identificar necesidades y definir determinados énfasis en el desarrollo de los cursos. • Analiza los procesos y los resultados de la aplicación en el aula de determinada estrategia, metodología o enfoque.
Condiciones	<ul style="list-style-type: none"> • El nivel de educación de los profesores, es un indicador válido y fiable de calidad de enseñanza. • El clima de empatía y confianza contribuye para que el docente se sienta cómodo para expresar sus ideas; compartir sus experiencias; analizar creencias, preconcepciones o enfoques en juego en una situación determinada; y revisar ciertas metodologías.

Fuente: Elaboración a propia a partir de Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, 2010; (2010) y Unesco, (2013).



Para el buen desarrollo de las diferentes estrategias de educación continua docente, debemos tener en cuenta el tiempo que se le plantea al profesor para acceder a oportunidades de aprendizaje profesional (Unesco, 2013). Sobre esa base, debemos establecer un horario tanto dentro como fuera de la institución, y considerar si se debe compensar esta dedicación (Pineda, 2007). De igual manera, es preciso evaluar el financiamiento considerando que la educación continua no debe significar una carga económica para el docente, que afecte su salario (Ávalos, 2000). Asimismo, es importante pensar en la duración: el docente no debe perder sesiones de aprendizaje con sus estudiantes y, a la vez, estas no le deben demandar tiempo extra.

Basándonos en estos aspectos, reafirmamos la necesidad de establecer no solo propuestas o iniciativas aisladas, sino un sistema de educación articulado con los objetivos nacionales, las políticas y los planes de acción de educación continua docente. Además, debe estar articulado con la educación inicial, y los sistemas de evaluación docente y promoción, lo cual supone, por un lado, un enfoque y definiciones técnicos sólidos, y, por otro, considerar las diferentes organizaciones e instituciones en las que participan directamente los docentes y donde se forman. Ello también incluye aspectos como el financiamiento — como los incentivos (remuneraciones adecuadas y justas)—, las condiciones laborales apropiadas, las oportunidades de desarrollo profesional, y —muy importante— las necesidades y los derechos personales de los estudiantes. Todos estos elementos son necesarios para contar con una implementación eficiente y efectiva (Unesco, 2013; Ávalos, 2007b; Bello, 2004; Day 2005; Beca, citado en Flores, 2004).

e). Los conocimientos – contenidos

Los conocimientos-contenidos son planteados en los programas de educación continua docente y son aspectos bien valorados tanto por el sistema escolar como superior, así como en la educación continua. Al respecto, Mayen señala:

Una tradición persiste en la formación profesional continua: el conocimiento, es decir, el conocimiento derivado de las disciplinas científicas y los campos constituidos, comparte prestigio con el conocimiento relacionado con la acción, que también puede denominarse conocimiento práctico o experiencial. Para los formadores, este conocimiento práctico siempre representa una parte esencial de lo que hay que aprender y lo que hay que tener en cuenta y valorar (2011, p. 163).

El conocimiento es un conjunto de información producto de la experiencia y del aprendizaje del ser humano, como de sus investigaciones y reflexiones. Estos

9 El texto original versa: *"A tradition persists in continuing vocational training: knowledge, that is, the knowledge stemming from the scientific disciplines and constituted fields, shares prestige with action-related knowledge, which can also be referred to as practical or experiential knowledge. For trainers, this practical knowledge always represents an essential part of what is to be learned and what is to be taken into account and valued"* (Mayen, 2011, p. 163).

conocimientos se plasman en contenidos o temas en los diferentes cursos creados a partir de una organización previa (Sánchez, 2011). Dichos cursos tienen una intencionalidad e importancia, como lo indican Schüßler y Thurnes (2005):

- El conocimiento es la base central de la acción social de los ciudadanos, lo cual les permite tomar decisiones.
- Las organizaciones requieren generar conocimiento. En estos tiempos, es considerado un éxito económico el ser capaces de crearlo, difundirlo y promover la innovación.
- Es necesario identificar el conocimiento tácito de los trabajadores (profesores) a partir de sus propios saberes y habilidades. En ese proceso, la intención es que este pueda convertirse en un conocimiento explícito útil para toda la organización.
- Es preciso desarrollar estrategias para el manejo de la información considerando la abundante información en el ciberespacio y la obsolescencia del mismo.
- Es importante el interés y el acceso de información a través de los medios de comunicación digitales.

En cuanto a las oportunidades de educación continua, las entidades ofertantes usualmente brindan, a nivel de conocimiento, cursos de didáctica, pedagogía y de gestión (organización, consultoría y habilidades sociales) (von Hippel, 2011a). En ese campo, existen cursos con contenidos elaborados sobre la base de una realidad concreta; por ejemplo, en Latinoamérica, deberían estar orientados a temas como la exclusión, la marginalidad y la precariedad laboral (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010).

Unesco (2013) recoge ciertas debilidades en lo que respecta a los contenidos, según lo descrito por Flores (2005), Ávalos (2007b) y Terigi (2010), quienes mencionan aspectos como la duración limitada y la poca relación entre los contenidos propuestos con las exigencias de la institución. Además, los autores llaman la atención sobre la importancia de verificar si dichos contenidos son realmente aplicados en la práctica. Otra dificultad está ligada con el desconocimiento, tanto de los contenidos que se impartirán en los cursos como del grupo hacia quienes se dirige la oferta (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth, 2013).

El punto a resaltar es que el conocimiento relacionado con la educación y otras ciencias, conocimiento que se organiza en contenidos, se debe plasmar en cursos relevantes. Estos deben permitir que el docente adquiera conocimientos, destrezas y actitudes que promuevan su puesta en práctica, un cambio conceptual y retroalimentación, de modo que influyan en el aprendizaje y el rendimiento tanto de los estudiantes como de otros docentes (Day, 2005; Ávalos, 2007a).



A manera de conclusión, se debe mencionar que la implementación de programas de educación continua docente debe cubrir todas las exigencias académicas y administrativas para que puedan funcionar de la mejor manera. Además, los cursos deberían tener financiación descentralizada con autonomías de cada institución para, de esta manera, atender la demanda de los docentes.

f). La certificación y la calidad

La prueba tangible de que una persona ha asistido y participado en algún programa de educación continua es la certificación personal, espacio en que se validan las competencias y los conocimientos obtenidos. Usualmente, los programas de educación continua están enmarcados dentro de la educación formal e informal. Esto ha implicado que las organizaciones brinden algún certificado o constancia de participación a los asistentes. Estas certificaciones deben vincularse con las cualificaciones planteadas a nivel institucional o nacional, así como con los niveles salariales o algún incentivo que permitan al docente sentirse estimulado y reconocido por parte de las autoridades de la institución (von Hippel 2011b).

Von Hippel (2011b) evidencia un problema en lo que respecta a las certificaciones: todavía no se cuenta con un marco de los certificados en relación con las cualificaciones que se valoran. En el caso peruano, una de las medidas de calidad de un certificado es que tenga un valor de 60 o de 120 horas pedagógicas; cuando el tiempo es menor, no es considerado o calificado, lo que evidencia la falta de claridad de un marco de cualificaciones. Asimismo, dicha situación no sigue los parámetros planteados por la Unesco, que indica que “Las certificaciones deben reflejar un aprendizaje profesional sólido más que una mera participación en acciones formativas” (2013, p. 127).

Otro problema de las certificaciones surge cuando estas se encuentran asociadas con las remuneraciones o los ascensos en los escalafones. Ello ocasiona efectos perversos, porque estimula la obtención de certificados y no necesariamente demuestra lo que se ha aprendido. Además, en un país con desigualdad y exclusión, esta situación afecta a los docentes que se encuentran en zonas vulnerables con poco acceso a centros de educación y con estudiantes con menor capital social (Sandoval, 2000 & Terigi, 2010, citados en Unesco, 2013).

Para mejorar la calidad de los centros de educación continua docente, es necesario contar con instituciones que regulen y evalúen las diversas ofertas para, de este modo, garantizar no solo su calidad, sino también su relevancia (Unesco, 2013). Así, será posible contribuir de manera efectiva con el desarrollo profesional y brindar las mejores condiciones a los participantes. En función de ello, las instituciones organizadoras deben contar con criterios e indicadores de evaluación que les permitan conocer si se va logrando lo que plantean. Al

respecto, la Unesco (2013) señala que se debe contar con mecanismos de control de calidad, una certificación efectiva acorde con lo trabajado, y criterios e indicadores de evaluación que validen el buen funcionamiento del programa.

Estas medidas repercuten en la calidad educativa (Duhalde & Cardelli, 2001, citados en Moliner & Loren, 2010; Guerra, 2008), puesto que, si la institución responsable de la educación continua asegura un buen trabajo, el docente tendrá la oportunidad de lograr las capacidades, ampliar los conocimientos, valorar el saber pedagógico, vincular la necesidad de desarrollo personal y profesional, fortalecer la profesión, brindar estrategias de aprendizaje, entre otros. En ese marco, la educación continua es una estrategia prioritaria que posibilitará elevar la calidad de la educación y mejorar el sistema educativo en general.

En su reflexión sobre la importancia de la calidad y la profesionalidad en el mercado de la educación continua, Rummmler (2006) explica que la educación debe mostrar efectos sostenibles a través de los conocimientos brindados, que logren una mejora tanto en lo aprendido como en sus conocimientos. Esto se podría asegurar a partir de la calificación de los formadores pedagógicos y de la opinión de los participantes (von Hippel, 2011b). De hecho, las entidades acreditadoras no solo han puesto en discusión la calidad de las instituciones que ofrecen la educación continua y otro tipo de instituciones, sino que vienen planteando criterios e indicadores que apuntan a asegurar la calidad de la oferta de los programas orientados a los docentes.

Finalmente, debemos recalcar que los programas deben lograr efectividad y, para conseguirla, es necesario superar la falta de conexión entre las acciones planteadas y la práctica en el aula. Si estas no se encuentran articuladas, dichas acciones se convierten en medidas estériles para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Por este motivo, se deben brindar oportunidades de aprendizaje al docente a través del acompañamiento técnico (con un tiempo y apoyo pertinente), el desarrollo de prácticas positivas, la retroalimentación, los espacios de implementación de lo aprendido, la visualización y la evidencia del impacto de las actividades en el aprendizaje de los estudiantes (Kraft, citado en Bello, 2004; Robalino, citado en Flores, 2004; ODEC, 2009; Musset, 2010; Unesco, 2013). En ese proceso, se debe evitar la desmotivación del docente, y la tensión entre la teoría y la práctica, así como es preciso implementar comunidades de aprendizaje docente (Kraft, citado en Bello, 2004; Robalino, citado en Flores, 2004; OCDE, 2009; Musset, 2010; Unesco, 2013).

Para lograr estas metas, Bello nos brinda algunas sugerencias que buscan asegurar la efectividad de la acción formativa continua: “primero, basar los programas en las conclusiones de la investigación; segundo, orientar la educación al cambio de la práctica de los docentes en el aula y en la escuela; tercero, mantener la continuidad en los cambios en la educación continua de los



profesores” (2004, p. 4-5). Del mismo modo, debemos analizar la metodología utilizada en los cursos de educación continua, los cuales deben ser efectivos considerando que los docentes son adultos que aprenden (Imbernón, 1988). Como parte de ello, se debe definir previamente el qué y el cómo aprenden, y en qué medida los nuevos conocimientos inciden en su práctica pedagógica.

1.2.2. Las estrategias de formación en los programas de educación continua

Continuando con la descripción de los programas de educación continua docente, presentamos las estrategias. Estas son las herramientas con las que se trabaja en los diferentes cursos y que se espera sean apropiadas por los docentes para su propia práctica. De acuerdo al estudio realizado, es necesario que las estrategias de educación respondan al trabajo con adultos (Paquay, 2000 citado en Raquimán, 2008). Para su aplicación en los programas de educación continua docente, deben considerarse los siguientes aspectos:

Tabla N° 07. Aspectos para la aplicación de estrategias de educación continua docente

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
Participantes	Docentes a nivel individual Comunidades de docentes
Actitud	Conocimiento, habilidades, disposiciones
Orientación	Hacia el trabajo colaborativo, indagación, experimentación, reflexión crítica sobre la propia cultura y práctica de la escuela y de las comunidades
Evaluación e impacto	Mejora de la práctica docente Mejora del aprendizaje de todos los estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de Musset (2010); Moliner & Loren (2010)

Como se indicó previamente, las estrategias deben estar planteadas para docentes que son adultos, que tienen una educación inicial y que apuestan por un aprendizaje a lo largo de la vida, pero que, debido a su edad, madurez, experiencia y conocimiento, van adquiriendo otra forma de aprender. Siguiendo esa línea, las estrategias sugeridas en la siguiente tabla se orientan al trabajo colaborativo y al proceso reflexivo como aquellas que son más importantes.

Tabla N° 08. Estrategias relacionadas a la educación continua

ESTRATEGIAS	EJEMPLO	DESCRIPCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Interacción entre los profesores • Orientada a la formación en el trabajo • Clases individuales / formación en el lugar de trabajo 	<p>Revisión en pares, grupos de estudio, tutoría o mentoría, estudio de lecciones, talleres ampliados, evaluar su propio trabajo, pasantías, red de maestros, rotación de puestos.</p> <p>A través de supervisores, colegas, formadores o programas de aprendizaje de medios.</p> <p>Ofertas de supervisión</p>	<p>Se organiza dentro del centro de trabajo y está conectada con la realidad. La intención es superar el intercambio de experiencias (lo anecdótico para generar aprendizajes) por generar aprendizajes profundos que conlleven a la reflexión sobre la propia práctica pedagógica (la supervisión también permite esto). Se orienta a la producción de saberes pedagógicos y la creación de comunidades de aprendizaje entre los docentes. Diversos autores resaltan el trabajo en pares.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Clases particulares • Eventos educativos de corta duración 	<p>Cursos, seminarios, capacitaciones, conferencias (cursos, seminarios y sesiones de educación, conferencias), difusión de conferencias</p>	<p>Se establece un aprendizaje organizado y, usualmente fuera del centro del trabajo. Para su desarrollo se tiene contacto con otras instituciones o centros de educación. Usualmente permite la actualización de nuevos conocimientos científicos relacionados al ámbito pedagógico, son sesiones de información y aprendizaje autodirigido. El riesgo es el distanciamiento del contexto escolar donde se realiza la práctica pedagógica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Especializaciones 	<p>Posgrados, postítulos, segunda especialidad</p>	<p>Conlleva a especializarse en alguna disciplina determinada o funciones específicas. Permite acceder a niveles altos de conocimiento. De esta manera, asegura la calidad de la oferta y concilia el interés del docente con las necesidades del centro donde se desempeña.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Cursos realizados a través de la educación abierta ya distancia / A distancia en forma convencional 	<p>Tutor-soporte (<i>e-learning</i>), cursos a distancia</p>	<p>Es un aprendizaje organizado en un sistema cuya participación es virtual. Sirve de base para un buen desenvolvimiento en la sociedad de la información. Sin embargo, se debe de considerar que la Unesco recomienda mantener espacios de interacción personal directa entre los que brindan esos programas y los docentes participantes.</p>



Como se observa en la literatura revisada y presentada en la tabla anterior, muchos autores recomiendan el trabajo en pares, puesto que le permite al docente aprender con otros que realizan la misma labor y que tienen otro tipo de experiencias, prácticas, saberes pedagógicos, etc., aunque las necesidades y los objetivos sean afines. Esta forma de trabajo le permite analizar su propia práctica, y le da la posibilidad de compartir y discutir con otros concepciones, creencias, literatura revisada, etc., con el fin de generar reflexión y de que así pueda apropiarse de nuevos conocimientos y nuevas formas de trabajo, repensar su labor, transformar sus actividades, potenciando la capacidad de seguir aprendiendo desde lo que uno hace a partir de la reflexión con otros. Esto puede generar la red de docentes, cuyo logro sería ir más allá y abarcar a docentes de una región o a nivel nacional. Según Guerra (2008), este tipo de trabajo es más económico y produce un impacto positivo tanto en las estrategias planteadas por los docentes como en el aprendizaje en los estudiantes.

Otra estrategia es la pasantía, que permite al docente visitar otro centro educativo para que pueda analizar la realidad particular y proponer acciones de mejora, mientras se aleja de su propia institución. La importancia de dicho alejamiento es que la distancia facilita que pueda cuestionar su propia práctica. La riqueza de este tipo de práctica es que, a partir de ella, quien realiza la pasantía intercambia su experiencia y valora otras, a la vez que entra en diálogo con otros docentes.

También, se debe llamar la atención sobre los cursos a distancia que utilizan tecnologías de información, pues facilitan la participación de docentes que se encuentran en lugares aislados. A su vez, logran atender a un mayor número de participantes, lo que implica masificar y potenciar el uso de las TIC y reducir los costos (Unesco, 2013). Es importante este último aspecto relacionado con los costos, porque, como indica Rummler (2006), al contar con pocos fondos, las inversiones “in house” se reducen y, en algunos casos, esto supone que la organización pueda enviar al docente a centros de educación continua para que realice los cursos que necesita.

Finalmente, los cursos, de acuerdo con su planteamiento, cumplen diferentes objetivos —como un seminario, sesión de pares, acompañamiento, entre otros—, debido a que su duración y la labor del formador en muchos casos es diferente. En un curso, se puede recuperar y representar espacios de experiencia docente significativa, así como desarrollar determinadas competencias, motivaciones y apropiación de ciertos conocimientos (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010). De este modo, el docente puede tener una visión más amplia de su labor, así como un mejor desempeño dentro de su profesión. En ese proceso de educación, no debemos olvidar que los docentes son adultos (Guerra, 2008) y, en ese sentido, sus características se distinguen de las de los jóvenes. En

ese marco, son importantes dos estrategias de educación continua: la reflexión y la consideración de la práctica, las que serán trabajadas en los siguientes apartados.

a). Importancia de la reflexión

Considerando la competencia y el conocimiento como aspectos importantes que deben desarrollar los programas de educación continua docente, es imprescindible fortalecer la reflexión para, de esta manera, romper con la educación tradicional, y pasar a un paradigma más interpretativo o crítico. Siguiendo esa línea de pensamiento, Day (2005) sostiene que la acción formativa —en este caso, la educación continua— permite la promoción de la reflexión considerando su intervención temporal, que estaría enfocada en mejorar la práctica docente.

Tabla N° 09. Importancia de la reflexión

PERMITE	PLANTEA UNA FORMACIÓN	FORMA DE TRABAJO
Cambio individual y sistémico o ambos	Con claridad, y procedimientos informados por la teoría del aprendizaje y el cambio adulto	De preparación y de seguimiento

Fuente: Adaptado de Day (2005, p. 172)

De acuerdo con lo planteado, el responsable que brinda la educación continua debe tener definida la intencionalidad al momento de formar a un docente, mientras que quien recibe dicha formación —en este caso, el participante— debe desarrollar un proceso de autoeducación frente a las diferentes situaciones que pretende resolver. Se trata de que el participante realice un proceso de autorreflexión para que pueda ser un sujeto activo que transforme su entorno, lo cual implica tener conocimiento de uno mismo, de su contexto y una relación consciente con los contextos globales (Schäffer, 2001; Guerra, 2008).

En ese proceso, es primordial valorar, a la par de la teoría, la parte práctica, puesto que brinda la oportunidad de intercambiar, compartir, discutir ideas entre pares (docentes) (von Hippel, 2011b). De este modo, es posible que el docente cuestione lo que está haciendo para poder mejorar su propia práctica y lograr el aprendizaje con los otros participantes. En función de ello, se requiere de un aprendizaje reflexivo y, como lo comentan Schüßler y Thurnes (2005), de una actitud de aprendizaje por parte del docente, quien debe internalizar su labor desde su propia historia y sus oportunidades de manera consciente para poder superar la barrera del conocimiento.

El desarrollo del conocimiento en la acción formativa, en ese sentido, debe estar considerado para que se lleve a la práctica y, como mecanismo de aprendizaje, se debe tratar de que el docente reflexione. En relación con ello, von Hippel



(2011b) resalta que, si bien el logro de resultados de aprendizaje y de una formación eficaz toma tiempo, son necesarias prácticas reflexivas, así como la promoción de habilidades didácticas y de diagnóstico. A partir de ello, se pone en evidencia que la reflexión es fundamental en la formación de los docentes, para lo cual se pueden utilizar diversos mecanismos, como la creación de redes y el intercambio entre los participantes, así como algunas de las estrategias previamente mencionadas en la Tabla 8.

A manera de conclusión y tomando en cuenta el último aporte, sostenemos que la reflexión debería permitir al docente ser un sujeto activo y consciente de lo que hace; a través de esta, puede aprender personalmente e intercambiar con otros (redes), y comprender a profundidad su contexto y el de la institución.

b). Las competencias

Plateamos las competencias porque estamos seguros de que, a través de los cursos y estrategias, estas se logran desarrollar o fortalecer. Cabe resaltar que esto es necesario en el caso de los docentes que tuvieron deficiencias en su formación inicial o que, pese a ejercer la profesión docente, no han pasado por dicha formación.

Para empezar, es preciso definir qué es una competencia. Según Schüßler y Thurnes:

La competencia se refiere a una competencia fáctica definida racionalmente, así como al conocimiento que hay detrás de una habilidad, sin que el patrón de acción correspondiente no pueda desplegarse adecuadamente. La competencia se refiere aquí a la capacidad de conocer patrones concretos de acción en forma de conocimiento situacional declarativo y ejecutivo. El rendimiento, por otro lado, significa que los patrones de acción se aplican realmente con éxito¹⁰ (2005, p.126 - 127).

Basándonos en este concepto y en la formación de los docentes, sostenemos que el educador debe ser un sujeto consciente de sus propios conocimientos, habilidades y actitudes tanto a nivel declarativo como ejecutivo para poder resolver con éxito las diversas situaciones a las que se enfrenta en su propia práctica, lo cual le permitirá su desarrollo profesional (Roegiers, 2000, citado en Miranda, 2005b; en Guerra 2008).

Los autores proponen dos tipos de competencia: las genéricas y las específicas. Las primeras están ligadas a las dimensiones más profesionales, relacionadas directamente con la tarea docente: los procesos de la práctica, el diagnóstico de necesidades de los estudiantes, la metodología, la didáctica, la evaluación, etc.

¹⁰ En el texto original, se indica: "Kompetenz bezeichnet sowohl eine rational abgegrenzte sachliche Zuständigkeit als auch das hinter einer Fertigkeit stehende Wissen, ohne dass das entsprechende Handlungsmuster nicht situationsadäquat eingesetzt werden kann. Kompetenz verweist hier auf Fähigkeit, konkrete Handlungsmuster in Form deklarativen und exekutiven Situationswissens zu kennen. Performanz dagegen bedeutet, die handlungsmuster auch tatsächlich erfolgreich anzuwenden" (Schüßler & Thurnes, 2005, p.126-127).

Se trata de lo que podríamos denominar como lo instrumental del quehacer educativo. Por su parte, las específicas se vinculan con carácter socioafectivo y cognitivo, y consideran al docente como un profesional crítico, reflexivo, investigador de su propia práctica, con una apropiada autoestima.

Estas competencias que desarrollará el docente durante su acción formativa deberán estar enmarcadas como parte de su educación integral y educación profesional. Entre ellas, están consideradas, por ejemplo, las habilidades sociales y metodológicas; el conocimiento científico; la experiencia de la “sensibilidad hermenéutica”, que le permite tomar decisiones y justificarlas; y, por supuesto, la reflexión (Schüßler & Thurnes, 2005; von Hippel, citado en Helsper y Tippelt, 2011). Ese marco implica que el desarrollo de las competencias no es un hecho aislado o que solo responde al conocimiento específico de un tema; en esa aproximación, las competencias pierden utilidad en la labor diaria del docente.

Según un estudio realizado por Bernhardsson y Lattke (2012), los docentes deben desarrollar las siguientes competencias, que están relacionadas con conocimientos, habilidades, actitudes, etc.:

- Cualidades personales;
- Comportamiento interpersonal y comunicación con los estudiantes;
- Cooperación con el entorno externo;
- Planeamiento y gerencia;
- Acceso y progresión de los estudiantes;
- Tema relacionado, dominio del especialista;
- Monitoreo y evaluación de procesos de aprendizaje;
- Dominio de la metodología didáctica;

Para lograr el desarrollo de ciertas competencias, Rummler (2006, p. 110-111) plantea métodos de entrenamiento que pueden ser utilizados por los formadores. Estos son detallados en la siguiente tabla.



Tabla 10. Los métodos de entrenamiento para la acción, técnico, metodológico y habilidades sociales¹¹

COMPETENCIAS	MÉTODOS DE ENTRENAMIENTO
Competencia de la acción	"Aprender Haciendo", a través de un ciclo completo de la acción, método de proyectos, estudios de casos, aprendizaje apoyado en un texto, proceso centrado en el participante, técnica Metaplan, procesos de aprendizaje - socialización (trabajo de proyecto), formas de comunicación (por ejemplo, consultoría, instrucción, capacitación, entrenamiento, moderación), estructuras de apoyo necesarias para la formación
Competencia profesional	Estudios de casos, discusiones con expertos; requisitos transparentes, conceptos básicos de orientación, práctica, contexto y actividades; enseñanza de la conversación, demostración, representación, de cuatro pasos; conferencia, auto-estudio, enseñanza, así como la formación combinada
Competencia metodológica	Tormenta de ideas, mapas mentales, mercado de la información, los cuatro pasos. Lecciones método frontal, ejercicios y entrenamiento, técnicas cognitivas (por ejemplo, verbalización, planificación consciente, comentarios detallados), aprendizaje de apoyo como formas de presentación y visualización adecuada
Competencia social	Trabajo en grupo, juego de roles, así como formas más abierta e interactivas de cooperación, los principios de diseño de mayor participación, el aumento de trabajo en equipo, la retroalimentación continua que incluye correcciones independientes / autoevaluación o las evaluaciones compartidas; reproducción activa, aplicación independiente y creciente complejidad de las formas de cooperación por parte de preguntas y tareas cada vez más abiertas y criterios adecuados; métodos orientados a procesos tales como ejercicios de comunicación, juego de roles, modelos de conducta, formales (en) grupos, formación en el puesto de trabajo; Pruebe sus propias ideas, ensayo y error; método basado en vídeo; Fases de trabajo individuales; Discusión, debate, discusión, del comportamiento de formación, la simulación, la creatividad / lluvia de ideas método, Metaplan, método de desarrollo de preguntar., método del caso consulta evolución enseñanza, proyecto de texto guía

Fuente: Adaptado de Rummler (2006, p.110-111)

El aporte de Rummler es que los métodos que propone entienden al docente como un sujeto activo, capaz de cuestionar y reflexionar. No obstante, se debe notar que esto siempre dependerá del formador; este debe evitar realizar prácticas tradicionales que simplemente se basen en transferir conocimiento sin participación alguna del docente.

Entre los métodos más comunes que figuran entre las diferentes competencias, destacan los siguientes: estudios de casos, mediación, método de proyectos, demostración, autoestudio, técnicas cognitivas, trabajo en grupo, evaluación, entre otros. Von Hippel (2011b) resalta el trabajo de estudios de casos como un

¹¹ En Rummler (2006), los elementos son "Trainingsmethoden für Handlungs-, Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen" (p.110-111).

método que le permite al docente desarrollar su percepción e interpretación, considerar el diagnóstico, y lograr la reflexión. Por eso, enfatiza en su utilidad.

En el proceso formativo de desarrollo de competencias, estas deberían ser consideradas de acuerdo con la cantidad de conocimiento generado, de modo que el docente pueda trabajar de manera interdisciplinaria y en equipo (Rummler, 2006). A partir de ello, podrá tener una visión más amplia al momento de tratar los temas que trabaja día a día. Además, le permitirá dialogar con otros especialistas sobre la base del mismo fenómeno o hecho. Recogiendo el aporte de Castañeda (2005) para el desarrollo de las competencias de los docentes, Bazán, Castellanos, Galván y Cruz (2010) explican que es importante un proceso personal de autoeducación, y que la institución promueva y ejecute actividades de educación. El proceso de autoeducación es una decisión personal que lleva al docente a continuar con su educación. Ello coincide con lo que plantean Schüßler y Thurnes (2005), que denominan este proceso como “aprender uno mismo”. Su importancia radica en que justamente uno de los aspectos claves para realidad la educación continua es la actitud o, mejor dicho, la motivación de cada sujeto por seguir su educación continua, ya sea por necesidad, o porque cree que es necesario seguir aprendiendo a lo largo de su vida y lograr su desarrollo profesional.

En resumen, la implementación de un programa de educación continua docente, que en muchos casos amplía nuevas oportunidades a nivel personal y profesional al docente, le permite que esté informado sobre los últimos avances de la ciencia y sobre cuestiones prácticas que contribuyen con su labor, no necesariamente en lo que exige el mercado. Partiendo de esta premisa, estamos seguros de que todos los trabajadores en este caso, los docentes desearán seguir diferentes programas que les puedan permitir continuar con su educación. No obstante, existen algunas condiciones que no lo posibilitan o impiden; en muchos casos, conducen a que el docente se aleje, en lugar de que aproveche esta oportunidad, lo que es problemático. Debemos tomar en cuenta que la relación entre el mercado y la educación continua no necesariamente van en paralelo. Frente a ello, es necesario fortalecer los recursos humanos. Al respecto, Sauter

Considera que el mercado de educación continua no se ajusta a los objetivos reglamentarios de un mercado abierto, principalmente por la falta de transparencia y la competencia incompleta, y, contrariamente a la esfera de la formación, un consenso general entre las cámaras, los sindicatos y órganos gubernamentales y todas las demás partes interesadas¹²

¹² Texto original “vertritt die Auffassung, daß der Weiterbildungsmarkt vor allem aufgrund mangelnder Transparenz und unvollständiger Konkurrenz nicht den ordnungspolitischen Zielvorstellungen eines offenen Marktes entspricht und im Gegensatz zum Ausbildungsbereich einen allgemeinen konsens der kammern, Gewerkschaften und staatlichen Stelle sowie aller sonstigen Beteiligten vermissen läßt” Sauter in Pieler, 2000, pp. 8



Esta situación conllevaría a una anarquía y supondría la baja calidad de las propuestas de educación, porque, ante la falta de un ente regulador, las posibilidades de que los participantes alcancen las metas de los programas de educación continua se diluyen frente al exceso de oferta y una creciente demanda, que solo se ve satisfecha con la obtención de un certificado y no de un aprendizaje. También cabe resaltar en este conjunto de aspectos la importancia de poder consolidar una cultura profesional en la que los docentes asuman la educación continua como un proceso necesario para su desarrollo profesional (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010).

1.3. El desarrollo profesional docente a partir de la educación continua

En este punto, trataremos qué es el desarrollo profesional docente y cómo mejora el docente a nivel profesional a partir de la educación continua. Basándonos en ellos, trataremos de comprender la importancia del desarrollo profesional docente y el cambio docente en relación con la educación continua.

1.3.1. Comprendiendo el desarrollo profesional docente

El proceso de educación continua realizado por el docente en servicio permite que este siga aprendiendo, que estudie y que mejore su práctica, entre los aspectos más relevantes. A través de ello, debe alcanzar su desarrollo profesional, entendido como un proceso de “cambio y crecimiento. El desarrollo de docentes es el proceso de convertirse en «el mejor tipo de maestro que uno puede ser personalmente»¹³ (Underhill 1986, citado en Head & Taylor, 1997, p.1).

Considerando lo anterior, “Es necesario que cada escuela determine sus necesidades de educación y capacitación docente en servicio”¹⁴ (Boaduo & Babitseng, 2007), lo cual significa no dejarlo solo, sino apoyarlo para que, de esta manera, tenga oportunidades de desarrollo. En esa misma línea, Adu-Pipim sostiene que la “planificación de una escuela para el desarrollo profesional continuo de sus profesores asegura la acción positiva y participativa” (2010, p. 76). En sintonía con ello, Lunenburg añade que el

desarrollo profesional es fundamental para la preparación y el crecimiento continuo de maestros y administradores de escuelas. Darling-Hammond (2009) sugirió que el desarrollo profesional debería proporcionar oportunidades a los docentes para que reflexionen críticamente sobre su práctica, y para que se formen nuevos conocimientos y creencias sobre el contenido, la pedagogía y los estudiantes (2011, p. 6).

13 En el texto original, se indica: “Development means change and growth. Teacher development is the process of becoming «the best kind of teacher that I personally can be»” (Underhill 1986, citado en Head & Taylor, 1997, p. 1).

14 El texto original versa: “To begin with, it is necessary for every school to determine its in-service teacher education and training needs” (Boaduo & Babitseng, 2007).

Entonces, como primer punto, la institución, a través de sus gestores, debe ser consciente de que los docentes son profesionales que deben desarrollarse, para lo cual deben conocer e identificar en cada uno de ellos el qué, el cómo, el para qué, etc., con el fin de que realicen una labor positiva. Como segundo punto, este proceso le debe permitir al participante apropiarse o desarrollar la reflexión crítica sobre su propia práctica —además de trabajar en equipo y solucionar problemas referentes a su labor y su entorno—, de modo que pueda crear conocimiento (Lunenburg, 2011; Castro & Martínez, 2016).

En ese marco, el desarrollo profesional consiste en reconocer las diversas experiencias y las actividades de aprendizaje que están dirigidas a beneficiar el desarrollo del individuo —en este caso, el docente—, y, por ende, su labor en el aula y la escuela. Este proceso debe conducir al profesional a reflexionar sobre su labor (revisar, renovar y ampliar) y su compromiso (Ávalos, 2007a).

Considerando otros aportes, Day (1999, p. 27, citado en Broad & Evans, 2008) sostiene que el desarrollo profesional docente destaca el aprendizaje profesional continuo de los profesores, según su contexto y sus elementos vinculantes. Además, el autor entiende que este tipo de desarrollo considera todas las experiencias de aprendizaje natural, y las actividades conscientes y planificadas que pretenden ser de beneficio directo o indirecto para el individuo, grupo o escuela, que constituyen la calidad de la educación en el aula. Asimismo, es el proceso por el cual, solo y con otros, los docentes, como agentes de cambio, revisan, renuevan y amplían su compromiso hacia los propósitos morales de la enseñanza. En dicho proceso, “adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente” (Day, citado en Bolam, 2004, p. 34; citado en Ávalos, 2007a, p.78)

El aporte de Day lo podemos complementar con la postura de Robalino (2007), quien sostiene que el desarrollo profesional docente debe ser comprendido como un proceso de aprendizaje no solo permanente, sino que se da a lo largo de su vida profesional, en paralelo al logro individual y al trabajo en equipo. Este desarrollo debe garantizar el fortalecimiento de las competencias sociales, éticas y técnicas, así como de la inteligencia emocional, como indica Day. En ese sentido, el desarrollo profesional docente cubre otras exigencias que permitirán a un profesional de educación seguir aprendiendo, compartir información, y fortalecer sus habilidades y conocimientos. Cabe anotar que estos aspectos responden a un contexto, lo cual contribuye con el crecimiento del profesional de manera más integral: no enfocado en un solo aspecto, sino en su labor profesional, su dimensión personal, entre otros.



En ese marco, Ávalos (2007a) plantea los siguientes elementos del desarrollo profesional:

- Personal: está enfocado en las habilidades blandas con las que deben contar las personas (docentes, directores, etc.), como la voluntad por aprender de manera constante y el compromiso hacia lo que realizan.
- Externo: se refiere a la relación de las actividades programadas de formación con las necesidades del sistema educativo.

Considerando estos elementos, es necesario articular lo personal con lo externo, en la medida que su conexión permite realizar acciones con voluntad y compromiso ante las necesidades del entorno o del mismo sistema educativo.

Sobre la base de estos dos aportes, hemos definido ciertos aspectos que reúne el desarrollo profesional docente (Imbernón, 1998; Robalino, citado en Flores, 2004; Day, 2005; Robalino, 2007a; Broad & Evans, 2008; Guerra, 2008; Navío, 2005, citado en Gairín et al., 2011; Unesco, 2013):

Tabla N° 11. Aspectos del desarrollo profesional docente

ASPECTOS	APORTES TEÓRICOS
Integral	<ul style="list-style-type: none">• Considera la educación y el desarrollo de cualidades cognitivas, así como afectivas y motivacionales,• Integra la educación inicial, el periodo de inserción en la profesión y la educación en servicio (entendida como programas formales dirigidos),• Contribuye con el diálogo y la discusión de los otros factores del desempeño, como las condiciones de trabajo, la carrera profesional, la evaluación del desempeño, etc.
Permanente	<ul style="list-style-type: none">• Permite la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoeducación de los profesores,• Destaca la importancia de la educación y del aprendizaje permanente de los docentes para fortalecer su práctica.
Progreso y competencias	<ul style="list-style-type: none">• Es un conjunto de factores que posibilitan o que impiden que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión,• Reorienta y contribuye con el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción,• Son la vía para que los docentes adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares.
Aprendizaje a lo largo de la vida	<ul style="list-style-type: none">• El proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional debe considerar su trayectoria,• Recupera la necesidad de políticas, estrategias y acciones orientadas hacia los docentes, y que garanticen su aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional.

Programas activos y reflexivos	<ul style="list-style-type: none"> • Los programas de educación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje con la participación activa y reflexiva del profesor, • Se debe lograr la coherencia de los enfoques de desarrollo profesional, • Los objetivos y estándares deben ser transparentes, significativos y manejables, además de que deben de estar alineados al logro de los aprendizajes de los estudiantes, de la organización y sociedad.
Cambios y mejoras en la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Supone cambios en la educación continua orientados hacia una transeducación real de las prácticas de enseñanza, • El cambio debe ser un fin del desarrollo profesional, en sus conocimientos y competencias.
Relacionado con el contexto	<ul style="list-style-type: none"> • La adquisición de los conocimientos debe estar unida a la práctica de los centros, • La adquisición de los conocimientos está muy influenciada por factores de organización del centro.

Fuente: Elaboración propia

Si el desarrollo profesional del docente permite cambios, aprendizaje permanente, entre otros, entonces, tendremos la posibilidad de que dicha práctica —entendida como el hacer, la labor, la acción, la reflexión— contribuya con el aprendizaje de los estudiantes, así como con la mejora de la propia organización y del entorno. Bajo esa premisa, recogemos el aporte de Broad y Evans (2008, p. 3), quienes plantean los aspectos claves que incluyen las prácticas de desarrollo profesional relacionadas directamente con la labor docente.

Tabla 12. Claves para la práctica del desarrollo profesional¹⁵

PUNTOS CLAVE	DESCRIPCIONES
Comprensión de la práctica	La mayoría se refiere a experiencias y procesos de aprendizaje tanto formales como informales que conducen a una comprensión y una mejora de la práctica más profunda.
Aprendizaje continuo	Las prácticas de desarrollo profesional para los profesores de mediana edad o experimentados, generalmente, se consideran parte del continuo aprendizaje de los docentes a lo largo de sus carreras.
Eficacia de la relación docente y estudiante	<p>El desarrollo profesional eficaz vincula fuertemente el aprendizaje de docentes y estudiantes, y se guía por los datos</p> <p>La investigación destaca que el desarrollo profesional efectivo debe ser personalizado y receptivo a las necesidades, así como a los contextos complejos y únicos del estudiante.</p>

¹⁵ A continuación, se presentan las descripciones como se plantean en el texto original (Broad & Evans, 2008):

- *Most refer to both formal and informal learning experiences and processes that lead to deepened understanding and improvement of practice*
- *The professional development practices for mid-career or experienced teachers are generally viewed as part of the continuum of learning of teachers throughout their careers*
- *Effective professional development strongly links teacher and student learning and is guided by data*
- *Research highlights that effective professional development must be personalized and responsive to the complex and unique needs and context of the learner.*



Colaboración en la investigación y aprendizaje	La colaboración, la investigación compartida y el aprendizaje de y con sus pares se han identificado como centrales para el desarrollo profesional.
Participación activa del profesional	El desarrollo profesional eficaz debe ser sostenido, continuo y profundo, y requiere un compromiso activo del profesional. A corto plazo, los programas de "extracción única" y "extracción" se consideran ineficaces para cambiar o desarrollar la práctica.
Respaldo de las iniciativas	Al mismo tiempo, es clave conectar el aprendizaje individual con iniciativas más grandes y procesos de cambio para la sostenibilidad y el apoyo
Identificación de la diversidad de práctica docente	Se considera que una amplia gama de prácticas es efectiva en varios entornos. Estas prácticas incluyen el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje asistido por pares, el aprendizaje independiente, los enfoques integrados , y las figuras del investigador -docente y del profesor como alumno.

Fuente: Adaptado de Broad y Evans (2008)

Todas las claves propuestas por Broad y Evans (2008) se lograrían si el docente se encuentra motivado y le encuentra sentido a su labor, y si lo que ha elegido responde a sus intereses; de este modo, podrá desarrollar sus competencias, conocimientos y prácticas profesionales. Para ello, deberá desarrollar algunas herramientas dentro de su formación, como el aprendizaje continuo, el aprendizaje colaborativo y las relaciones con sus pares. Los mismos autores precisan los componentes con los que debe contar el desarrollo profesional (Broad & Evans, 2008, p. 4):

- La vinculación del desarrollo profesional con el aprendizaje de los estudiantes y los estándares profesionales para el aprendizaje
- Muchos procesos y prácticas de aprendizaje variados dentro de un marco de aprendizaje
- La evaluación del crecimiento profesional y del logro de los objetivos del programa
- La reflexión y la planificación hacia adelante como parte del ciclo del desarrollo profesional

La motivación del docente es parte de una condición personal, necesaria para que el docente decida participar en los programas de educación continua docente y para que pueda desarrollarse profesionalmente. A continuación, describimos de manera breve las condiciones personales. Cross (1982) indica que existen dos

-
- *Collaboration, shared inquiry and learning from and with peers have been identified as central to professional development.*
 - *Effective professional development needs to be sustained, ongoing, in-depth, requiring active engagement by the professional. Short term, "one-shot", "pull-out" programs are seen to be ineffective in changing or developing practice.*
 - *At the same time, connecting individual learning with larger initiatives and change processes is seen as key to sustainability and support*
 - *A wide range of practices is seen to be effective in various settings. These practices include: collaborative learning, peer-assisted learning, teacher researcher, teacher-as student, independent learning and integrated approaches.*

condiciones: la actitud, por un lado, y la prioridad y la decisión, por otro (citado en Guerra, 2008). La primera refiere a la actitud que asume el docente al sentirse un sujeto que aprende, y esto se relaciona con su autoestima, su predisposición hacia la educación y su relación con sus pares. La segunda corresponde a la prioridad y la decisión que toma el docente en tanto sujeto que aprende.

a). Actitud

Algunos estudios (Aguerrondo, 2003; Mancebo, 2006; OCDE, 2009; Vezub, 2009), han destacado la actitud positiva de los docentes hacia la educación continua, "aunque las líneas formativas que los docentes consideran relevantes presentan una dispersión considerable" (Unesco, 2013, p. 66). Frente a ello, resaltamos la importancia de dicha actitud, en la medida que permitirá al docente asistir a diferentes cursos, participar en seminarios y realizar trabajo de pares con sus colegas. A partir de este último, el docente podría ser capaz de identificar sus propias necesidades de aprendizaje y no necesariamente preferencias. De esta manera, la actitud positiva contribuye con la posibilidad de que el docente logre un crecimiento personal, profesional e institucional.

Para lograr la actitud positiva, es necesario que los programas de educación continua le brinden al docente posibilidades de avanzar, grados de libertad, flexibilidad y actuación significativa (Fuguet, 2007; von Hippel, 2011b). Asimismo, son relevantes otros incentivos, como el reconocimiento a través de promociones, o el aumento de salario para completar y continuar con la acción formativa. Tales son los casos de Inglaterra, Escocia, Corea del Sur, Irlanda del Norte y Estados Unidos, los que brindan estos estímulos a través de la entrega de bonus y recertificados.

Desde nuestro punto de vista, la falta de predisposición del docente hacia la educación continua le impedirá asumir sus deficiencias, seguir mejorando y alcanzar su desarrollo profesional. Su actitud hacia esta formación dependerá, en muchos casos, de las condiciones que se brinden cuando se desarrollen los programas de educación continua, por ejemplo, si se le permite asistir; participar; y, sobre todo, reflexionar para mejorar su práctica docente.

b). Prioridad y decisión

Otras condiciones relevantes relacionadas con la actitud son la prioridad y la decisión. Según la Unesco (2013), los temas de interés de los docentes varían de acuerdo con los años de servicio:

Así, mientras que los profesores con menos de diez años de práctica expresan su preferencia por los temas directamente vinculados con los procesos de enseñanza en el aula y su evaluación, los de mayor antigüedad se inclinan por temas como la disciplina y problemas de conducta, los usos de las TIC's y la atención a niños con necesidades educativas especiales (p. 67).



Si el docente toma la decisión de asistir a un programa de educación continua, esto le permitirá desarrollar “motivación para crear nuevos conocimientos profesionales, la oportunidad de participar activamente en la innovación; las habilidades de probar la validez de las innovaciones; y los mecanismos para transferir las innovaciones validadas rápidamente dentro de su escuela y en a otras escuelas” (Hargreaves, 2003, citado en Musste, 2010, p. 34). En ese sentido, es necesario estimular al docente para que tome buenas decisiones, a la vez que asuma como prioridad el continuar su formación. Al respecto, Dörder y Schaffer sostienen:

todo el mundo tiene que ser alentado a aceptar el aprendizaje como un desafío permanente y como una oportunidad para el desarrollo personal de sus vidas[...]. Las compañías y las administraciones tienen que encauzar el desarrollo de su personal aún más fuertemente que antes en el curriculum vitae y, por lo tanto, en la cualificación continua y orientada hacia las necesidades a lo largo de la vida laboral (2012, p. 8).

Considerando lo expuesto por los autores, el docente debe ser alentado y estimulado para que comprenda no solo la importancia del aprendizaje, sino que se trata de un desafío permanente frente a la labor de formar estudiantes. La empresa también desempeña un rol trascendental en este hecho, porque, de no considerar al sujeto que se desarrolla, muy difícilmente promoverá el aprendizaje a lo largo de la vida y no atenderá eficientemente a las demandas de la vida laboral.

En resumen, podemos afirmar que una herramienta clave para lograr el desarrollo profesional docente es la educación continua. Se entiende que esta debe llevarse a cabo a lo largo de la vida, y debe ser eficaz, eficiente y con metas claras. En esta formación, como plantea Imbernón (1998), debemos considerar al docente como un sujeto activo, capaz de cambiar y mejorar su práctica, así como sus conocimientos subjetivos y objetivos.

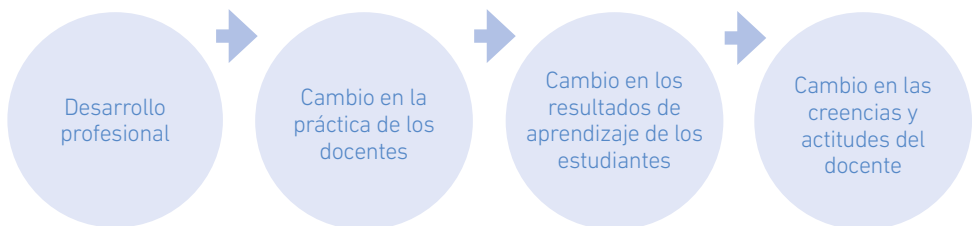
1.3.2. Del desarrollo profesional al cambio docente

El desarrollo profesional está enmarcado por diferentes aspectos, claves y componentes, que han sido trabajados anteriormente. Nosotros sostenemos que el desarrollo profesional tiene como uno de sus objetivos permitir que el docente cambie. Consideramos que el cambio no es una simple acción, sino la aceptación de lo que debe mejorarse, modificarse, potencializarse y reestructurarse con respecto a lo que realizó por años. En relación con este tema, Guskey explica: “Un segundo factor importante es que muchos programas de desarrollo profesional no consideran el proceso de cambio de docentes. Las actividades de desarrollo profesional con frecuencia están diseñadas para iniciar cambios en las actitudes, las creencias y las percepciones de los docentes” (2002, p. 382).

Frente a ello, Robalino (2007) sostiene que, para lograr este cambio, la educación continua debe destacar el diálogo como proceso interno a nivel reflexivo, así como considerar otros factores, como las condiciones de trabajo, las condiciones de la formación tanto inicial como continua, y la evaluación del desempeño. Sin embargo, es preciso tomar en cuenta que todos los elementos deben estar interrelacionados y no aislados con el fin de tener una mirada sistémica del desarrollo docente.

De acuerdo con los aportes revisados, planteamos que el desarrollo profesional está vinculado con el cambio, en este caso, de los docentes, a la vez que su propia práctica debe estar relacionada con sus concepciones, creencias, actitudes, como afirmábamos anteriormente. Sobre esta base, podemos considerar el aporte de Guskey (2002, p. 383), quien propone un modelo de cambio docente a partir del desarrollo profesional. Este modelo pone en evidencia que el cambio debe mostrarse en el salón de clase y las prácticas realizadas, así como en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se debe mostrar el cambio en las creencias y las actitudes de los docentes. Para nuestro estudio, hemos considerado del modelo el cambio de la práctica de los docentes, y el cambio en las creencias y las actitudes del docente.

Figura 2. Modelo del cambio docente



Fuente: Guskey (2002)

Este modelo de cambio docente considera los siguientes aspectos:

- Cambio en la práctica de los docentes: este se relaciona con las labores curriculares, el trato y la orientación al estudiante, las actividades programadas.
- Cambio en los resultados de aprendizaje de los estudiantes: este se basa en las modificaciones que el docente ha establecido en el proceso de aprendizaje que ha logrado asumir a partir de los nuevos conocimientos adquiridos o del fortalecimiento de determinadas competencias, entre otros.
- Cambio en las creencias y actitudes del docente: el modelo nos plantea un proceso continuo de cambio, que no solamente tiene un efecto en su quehacer,



sino también en sus creencias y actitudes. Es probable que esto sea producto del estudio, la reflexión, la motivación, la autocrítica, etc.

La importancia del cambio nos debería aproximar a la propuesta de Moore (2006), quien sostiene que deben existir dos procesos mediadores que conducen a este: la reflexión y la enacción. La enacción es definida como la creencia, el modelo pedagógico o la acción que tenemos que realizar en relación con alguna labor pedagógica. Esto es propuesto por Clarke y Hollingsworth (2002, p. 951):

la reflexión y la acción son los procesos mediadores mediante los cuales el cambio en un dominio conduce a un cambio en otro. Como explican: El cambio en un dominio se traduce a otro a través de los procesos mediadores de "reflexión" y "enacción". El término "enacción" fue elegido para distinguir la traducción de una creencia o un modelo pedagógico en acción de simplemente "actuar", sobre la base de que la actuación ocurre en el ámbito de la práctica, y que cada acción representa la práctica de algo que un maestro sabe, cree o ha experimentado¹⁶ (citados en Moore, 2006, p. 4)

Se puede observar el cambio de la práctica docente mediante el estudio longitudinal de Harland y Kinder (1997), quienes exploraron a largo plazo los efectos del continuo desarrollo profesional de profesores, a partir de cinco casos de estudio que abarcaron entre tres a cuatro años. Producto de este estudio, plantearon una tipología de desarrollo profesional a partir de los resultados, denominada las nueve categorías de cambio. A través de estas, los autores plantean una jerarquía provisional de resultados (jerarquía tentativa de resultados¹⁷) y, sobre la base de esta, sostienen que el cambio se produce en el aula como último objetivo. Harland y Kinder sintetizan los resultados en el siguiente esquema, en el cual concluyen que, para lograr el desarrollo profesional, se necesita que el impacto se produzca en los tres niveles (detallados a continuación) y no solo en algunos.

Tabla N° 13. La jerarquía provisional de los resultados

INSET INPUT			
Tercer orden	Provisional	Información	Nueva conciencia
Segundo orden	Motivación	Afectivo	Institucional
Primer orden	Congruencia de valor		Conocimiento y habilidades
Impacto en la práctica			

Fuente: Harland y Kinder (1997, p.76 en Moore, 2006, p.5)

16 En el texto original, se indica: "reflection and enactment are the mediating processes by which change in one domain leads to change in another. As they explain: Change in one domain is translated into change in another through the mediating processes of 'reflection' and 'enaction'. The term 'enaction' was chosen to distinguish the translation of a belief or a pedagogical model into action from simply 'acting', on the grounds that acting occurs in the domain of practice, and each action represents the enactment of something a teacher knows, believes or has experienced" (Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 951, citado en Moore, 2006, p. 4).

17 En el texto original, son referidos como "tentative hierarchy of outcomes".

Entonces, si la intención es lograr el desarrollo profesional y el cambio en el ejercicio docente, podemos considerar los siguientes aspectos que hemos mencionado al justificar el cambio como parte del desarrollo profesional. A continuación, describimos cinco herramientas para lograr el cambio docente (Ávalos, 2007a; Maier-Gutheil & Hof, 2011; Mora, Trejo, & Roux, 2014; Castro & Martínez, 2016):

- Reflexión:
Mann (2005) también considera la reflexión de los docentes como un apoyo en el desarrollo profesional. Afirma que los docentes «se desarrollan estudiando su propia práctica, recopilando datos y utilizando procesos reflexivos como base para la evaluación y el cambio». Dichos procesos tienen una relación reflexiva con la construcción del conocimiento y las creencias de los maestros. Los procesos cooperativos y cooperativos pueden ayudar a sostener la reflexión y el desarrollo individual (p. 103)¹⁸ (citado en Castro y Martínez, 2016, p. 41).

Asumimos, que este proceso mental se desarrolla y fortalece.

- Experticia para contribuir con la institución (Mora, Trejo, & Roux, 2014) desde sus saberes y el dominio de ciertas habilidades: esto se relaciona posiblemente con las competencias profesionales.
- Autonomía: los docentes deben ser capaces de orientar y dirigir su aprendizaje, por lo cual deben formarse para adquirir habilidades que les permitan seguir aprendiendo, manejar información, cuestionarse, plantearse temas o investigaciones, etc.
- Observación (auto y co): la intención es que el docente pueda ser acompañado para que, así, se planteen soluciones. Además, se puede desarrollar la autoobservación que, junto con la reflexión, lo hace consciente de sus acciones y competencias.
- Investigación: este mecanismo permite al docente seguir aprendiendo desde su propio quehacer.

Finalmente, debemos ver al docente desde la integralidad, lo cual supone que los cursos de educación continua no solo partan de las necesidades de la institución educativa, sino de las propias carencias y fortalezas del mismo educador. En esa línea, Musset (2010, p. 8) nos plantea:

La formación continua debe estar estrechamente articulada con la enseñanza inicial del profesorado: muchas veces, los programas de formación continua se llevan a cabo con poca coherencia en relación con la educación inicial que reciben

¹⁸ En el texto original, se indica: "Mann (2005) also considers teachers' reflection as supportive in PD. He states that teachers «develop by studying their own practice, collecting data and using reflective processes as the basis for evaluation and change». Such processes have a reflexive relationship with the construction of teacher knowledge and beliefs. Collaborative and co-operative processes can help sustain individual reflection and development" (citado en Castro y Martínez, 2016, p. 41).



los docentes. Estos programas de formación continua son efectivos cuando tienen cierta extensión, se basan en las necesidades de la escuela y permiten la interacción entre los maestros (*peer-to-peer, mentoring*) (2010, p. 8).

El desarrollo profesional docente va más allá de la formación inicial (Head & Taylor, 1997), por lo que debemos considerar sus necesidades. En ese marco, compartimos lo planteado por Head y Taylor:

Hemos presentado una visión del desarrollo que es distinta de la formación, y que se centra en la propia conciencia del profesor sobre sí mismo en tanto persona y en tanto maestro. Este tipo de desarrollo involucra al docente en un proceso de reflexión sobre la experiencia, explorando las opciones de cambio, decidiendo lo que se puede lograr a través del esfuerzo personal, y estableciendo metas apropiadas. Se basa en una creencia positiva en la posibilidad de cambio (1997, p. 18).

Al respecto, resaltamos los siguientes aspectos:

- El desarrollo es distinto de la formación.
- Se debe trabajar la conciencia del docente, es decir, una mirada sobre sí mismo.
- Es preciso considerar la reflexión de la propia experiencia.
- Se deben explorar acciones para el cambio decidiendo lo que se puede lograr y qué metas alcanzar.

A manera de conclusión, una de estas mejoras sustanciales producto de la educación continua docente es

el mejoramiento de la calidad de la educación que se juega fundamentalmente en el desarrollo profesional de los docentes que ejercen en escuelas y liceos, y, especialmente, en el aula. Son estos profesionales los protagonistas principales en el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y jóvenes del país (Guerra, 2008, p. 1).

Cabe considerar que, como explica Musset,

Estos programas tienden a facilitar procesos de aprendizaje profesional basados en la escuela que son más activos. Según Ingvarson, Meiers y Beavis (2005), dichos programas incluyeron oportunidades para que los docentes examinen el trabajo de los estudiantes en colaboración, y en relación con los estándares de lo que los estudiantes en cuestión deberían saber y ser capaces de hacer¹⁹ (2010, p. 40).

Entonces, estas mejoras se deben visualizar en la propia práctica docente, es decir, en el trabajo con los estudiantes que deben aprender. Una segunda mejora supone no ver este proceso de formación simplemente como una especialización

19 El texto original indica: "These programs tend to facilitate more active school-based professional learning processes. According to Ingvarson, Meiers & Beavis (2005), They included opportunities for teachers to examine student work collaboratively and in relation to standards for what the students in question should know and be able to do" (Musset, 2010, p. 40).

o curso que el docente debió o debe seguir, sino como una forma para alcanzar el desarrollo profesional desde la mirada de un aprendizaje a lo largo de su vida. A su vez, implica que el docente sienta que propone, reflexiona y hasta modifica acciones, lo cual puede lograr cuando le son provistos incentivos o los recursos adecuados.

También, la intención es promover la transferencia de contenidos de la vida laboral diaria, que se impulse el intercambio de colegas no solo en términos de información, sino a nivel reflexivo y de la integración de los procesos de organización (von Hippel, 2011b). En paralelo, se apunta a mejorar su situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización, etc.) para que le permita al docente seguir avanzando en su labor; de lo contrario, aumentarán las barreras que limitan sus posibilidades de desarrollo (Guerra, 2008). Dichas barreras serán planteadas más adelante, cuando se aborde el tema de la participación.

1.4. Contribución teórica de la educación de adultos

La educación de adultos es una teoría que trata de resaltar la labor del adulto en su proceso continuo de aprendizaje. En el presente apartado, trataremos de responder a las siguientes preguntas: ¿cuál es el concepto de la educación de adultos?, ¿cuáles son los componentes de la educación de adultos?, ¿cuáles son las características y condiciones de la educación de adultos para su implementación? Previo al desarrollo de las preguntas, realizaremos una descripción breve sobre el adulto. Iniciamos con la siguiente interrogante: ¿Qué es exactamente un adulto? Al respecto, la Unesco indica:

varían ampliamente en el tiempo y el espacio. Además, no existe ninguna correlación inevitable o automática entre la edad, y las necesidades o las preferencias de aprendizaje más allá de los límites de la niñez y la primera etapa de la adolescencia. Los parámetros varían con las circunstancias personales y sociales, como siempre ha sido el caso. Los límites entre juventud y adultez, así como entre adultez y vejez son mucho más fluidos que los que las convenciones culturales y sociales suponen (2010, p. 12).

Para complementar, podríamos considerar los siguientes aspectos (Mayer, 2011):

- La adultez no es simplemente una cuestión de edad, sino que considera la experiencia vivida a partir de lo personal y lo profesional.
- La formación que se decide realizar será parte de la trayectoria de vida profesional, producto de la educación continua.
- Los adultos mantienen una identidad frente a otros, porque al seguir estudios son considerados profesionales.



En ese sentido, se puede comprender que “la edad adulta se construye socialmente, debido a que la edad de ingreso a la edad adulta varía según los países del mundo”²⁰ (Jarvis, 1990, p. 5). Sin embargo, implica unas características y unas responsabilidades propias relacionadas con esta etapa de la vida, y un conjunto de conocimientos y habilidades (Weinberg, 1999) que podemos observar desde dos dimensiones en la siguiente tabla:

Tabla N°14. El adulto: el ámbito social y desarrollo de habilidades

ÁMBITO SOCIAL	DESARROLLO DE HABILIDADES – ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none">• Culminación de los estudios superiores• Vida matrimonial y familiar• Crianza de hijos• Inicio de la vida laboral (remuneración)	<ul style="list-style-type: none">• Toma de decisiones• Diversas responsabilidades• Proyección al futuro• Madurez• Consolidación del carácter

Fuente: Elaboración propia

Es necesario precisar que, desde la mirada de la educación de adultos, la “adultez” no es solo una cuestión de edad: se relaciona, principalmente, con la experiencia de vida personal y profesional. En otras palabras, cuando los adultos se matriculan en cualquier tipo de capacitación, ya no son estudiantes de la escuela secundaria o de la universidad. Sus estudios, a menudo, se distancian de dicha formación, puesto que se trata de individuos que tienen o han tenido una vida profesional, y que tienen o han tenido su propia vida familiar en la mayoría de los casos. La formación en la que participan es un paso a lo largo de una trayectoria de vida personal y profesional; a veces, a lo largo de un camino ya extenso de educación continua. Aunque muchos aprecian las alegrías del estudiante o el estatus de estudiante, se consideran profesionales en primer lugar.

Si bien puede haber más características, queda claro que la experiencia del adulto se diferencia sustancialmente de la vida común de un niño, joven o anciano, considerando que, en la práctica, muchos jóvenes pueden terminar asumiendo tempranamente ciertas responsabilidades que le corresponden a un adulto, y no necesariamente tienen las habilidades o actitudes bien desarrolladas (madurez). Esto nos lleva a sostener que hay situaciones relativas y no absolutas, porque depende en muchos casos del contexto en el que se desenvuelve, así como de las influencias y educación recibida, etc. Por ejemplo, no todos los adultos culminan los estudios, así como no todos tienen hijos al iniciar esta etapa de su vida.

²⁰ El texto original indica: “adulthood is socially constructed since the age of entry into adulthood varies among different countries of the world” (Jarvis, 1990, p. 5).

Otro aspecto es que “el adulto debe seguir siendo el autor principal de su propio aprendizaje; él debe tener el poder de decidir acerca de su educación. Centrar el proceso en el educando implica hacer de su vida y de sus necesidades el foco de la reflexión educativa” (Ramírez & Víctor, 2010, p.75) considerando que, conforme va envejeciendo, existen menos espacios para que amplíe su educación continua (Holzer, 2004). Por este motivo, es necesario que continúe su formación tanto durante como después de la crianza de los hijos o durante el período en que trabaja (Nolda, 2012). De esta manera, puede lograr los procesos, la adquisición y el control del aprendizaje (Lu, 2007) como un “estudiante adulto” (Eurydice, 2011).

Con respecto a los adultos, la investigación de Higher Education Academy Evidencent del año 2010 indica que

no constituyen un grupo homogéneo. De hecho, lo único que tienen en común es su decisión de participar en la educación superior en una etapa posterior de su vida, pero difieren considerablemente en lo referente a sus características demográficas (edad, situación laboral, clase social, etc.) (Eurydice, 2011, p. 44)

1.4.1. Conceptualizando la educación de adultos

La necesidad de que los adultos sigan aprendiendo ha sido un tema de preocupación que se evidencia en las sociedades modernas. Esta necesidad se origina, porque algunos adultos no concluyeron o realizaron sus estudios escolares, técnicos o universitarios, y deciden volver al centro educativo para obtener una certificación escolar o titulación que les acredite los estudios completos (Equipo Políticas Sociales FETE UGT, s.f.). Otro aspecto de consideración y parte del presente estudio es que algunos profesionales no continúan aprendiendo después de haber logrado una certificación en su vida profesional.

Actualmente, las sociedades modernas buscan algunos mecanismos para que los adultos (Seitter, 2000) se mantengan insertados en el mundo laboral y vinculados con el desarrollo social global (Löbbecke, 1989), pero con una mentalidad de aprendizaje no solo para cumplir ciertas funciones, sino a lo largo de su vida.

Antes de describir conceptualmente el sustento teórico de educación de adultos, iniciaremos entendiendo sus antecedentes a través de tres épocas, que abarcan del siglo XVIII al XXI. Seitter (2000, p. 14) nos plantea los antecedentes de la educación de adultos:



Tabla N°15. Historia de la educación de adultos

ÉPOCA	ENTRE LOS SIGLOS 18 Y 19	ENTRE LOS SIGLOS 19 Y 20	LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN DE LOS AÑOS 1960 Y 1970
Circunstancias	Tiempo de origen de la educación pública	Tiempo de institucionalización definida y representación de las personas /Educación de adultos	Tiempo de modernización de la educación de adultos y continua
Referencia del problema	La producción en general, habilidades de comunicación basadas en el conocimiento	La integración del Estado Bienestar a través de la participación activa de la población en ciencia y arte	Expansión de la educación de adultos: considera la relación del sistema de enseñanza y las razones para la formación económica (calificaciones), además de la teoría de la democracia relacionada con el derecho la educación.

Fuente: Seiter, 2000, pp.14

A partir de este aporte, podemos observar y resaltar los diferentes cambios y necesidades que se han planteado en el devenir de los tiempos acerca de la educación de adultos: la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación; después, la relación con la ciencia y el arte; y, luego, en 1970, la aplicación de la cobertura de educación de adultos tomando en cuenta la economía y el derecho a la educación dentro del ámbito democrático. Posteriormente o en simultáneo, se desarrollaron las teorías de educación de adultos, que están organizadas según autores, enfoque, corrientes filosóficas u otros que dieron soporte a cada etapa. Estas fueron trabajadas por Weinberg (1999, p. 17) y Seiter (2006, p. 18), autores que nos permiten comprender, discutir, aportar y fortalecer la educación de adultos (ver Tabla 16):

Tabla 16. Las teorías y los conceptos de la educación de adultos

<p>SIEBERT 1977</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Personalista 2. Orientada al mercado 3. Reformista 4. Economía política 5. Neomarxista 	<p>SCHMITZ 1980</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Basada en el contenido 2. Basada en la personalidad 3. Basada en la estructura social 4. Basada en el mundo de la vida 	<p>DAHM U.A. 1980</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Empírico - analítico 2. Teoría crítica 3. Historicismo - materialismo 4. Hermenéutica 5. Simbólico-interaccionista 	<p>DEWE U.A. 1988</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema /ciencias económicas 2. Aprendizaje /teoría del comportamiento 3. Humanidades / hermenéutica 4. Teoría de la socialización 5. Ciencias sociales / teoría cultural
<p>ROMBERG 1992</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación de la educación 2. Orientada a la participación 3. Orientada al grupo 4. Métodos de modelos interpretativos 5. Aprendizaje de la identidad, función social terapéutico 6. Teoría de la educación 	<p>SIEBERT 1993</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tecnológico 2. Teoría de la identidad 3. Integradora 4. Ecología social 5. Socialista 6. Postmoderna 	<p>TIPPELT 1994</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría de la socialización 2. Biográfica 3. Orientada al mundo de la vida 4. Ecología social 5. Sistema orientado 6. Dinámica de grupo/ Interacción 	<p>J. KADE U.A. 1999</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acceso centrado en la institución 2. Acceso centrado en la educación 3. Acceso orientado en el currículum 4. Acceso orientado al sujeto
<p>WITTPHOHT 2003</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Empresa 2. Institución/ Organización 3. Individuo/ Interacción 	<p>FAULSTICH 2003</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría de la educación - humanidades 2. Positivismo-empirismo analítico 3. Teoría crítica 4. Constructivismo 5. Pragmatismo 	<p>SIEBERT 2004</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tecnológico 2. Teoría de la identidad 3. Integradora 4. Ecología social 5. En función del género 6. Constructivismo 	<p>SIEBERT 2006</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencia y epistemología 2. Teoría social 3. Antropología 4. Formación y teoría del aprendizaje 5. Macro y micro 6. Didáctica
<p>SCHWANDT 2007</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las narrativas modernistas (noción de sujeto racional y autónomo) 2. Epistemología fundamentalista 3. Teorías científicas sociales (creencia del progreso social y moral, derecho, familia, educación, etc.). 			

Fuente: Weinberg (1999); Siebert (2006)



Considerando los antecedentes y las teorías, podemos evidenciar que los cambios sociales, económicos y políticos, así como los tecnológicos, influenciaron las teorías planteadas. De este modo, cubrieron ciertas necesidades, así como exigencias no solo personales sino profesionales, dentro de un contexto cada vez más global. Debemos tomar en cuenta que Schwandt, (citado en Sandlin, Redmon & Clark, 2011) a diferencia de otros autores, resalta las teorías científicas asociadas con el progreso social. Su aproximación la podemos complementar con las teorías relacionadas con el aprendizaje de los adultos “como la andragogía, el aprendizaje autodirigido y el aprendizaje transformacional; [estos] abren espacios transitorios dentro y fuera de esas teorías para la investigación y la práctica de la educación de adultos”²¹ (Sandlin, Redmon & Clark, 2011, p.18). Para la comprensión general de cada teoría, Siebert (1977, p. 6, en Weinberg, 1999, p. 17-18) explica las siguientes dimensiones:

Tabla N°17. Dimensiones de las teorías de educación de adultos

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
1. Sociopolítica, antropológica, epistemológica y/o enfoque ideológico	Hay diferentes puntos de vista: libertario, cristiano, socialista y neomarxista. Cada uno de ellos corresponde a una comprensión idealista o materialista de la ciencia.
2. Justificación de la necesidad de la educación de adultos (legitimidad)	La necesidad de la educación de adultos puede justificarse, por ejemplo, desde diversas disciplinas: la filosofía, porque parte de la imagen humana; política, puesto que se vincula con los procesos de democratización; economía, en la medida que existan los requisitos de cualificación; lo profesional, en tanto la política educativa considera los defectos del sistema de la formación inicial.
3. Objetivos y funciones de la educación de adultos	Los adultos pueden ser más propensos a adaptarse a los cambios sociales y económicos, pero también la capacidad de cambiar las situaciones de la vida: ellos pueden vivir de manera individual, y ascender o movilizar la conciencia de clase
4. Evaluación de la función actual, el rendimiento y el desarrollo de la educación de adultos	La educación de adultos puede ser interpretada como una agencia para los intereses de los capitales de inversión o como una instancia fundamental democratización.
5. Didáctica, estrategias metodológicas y conceptos	¿La educación de adultos debe centrarse en la facilitación del aprendizaje y el conocimiento? ¿debe transmitir no sólo los requisitos cognitivos para la acción política, sino participar activamente en las acciones políticas?
6. Conclusiones de la política educativa	¿Puede aplicarse este concepto a un centro de formación del gobierno o previsto por el Estado, y a la competencia de apoyo social?

Fuente: Adaptado de Siebert (1977, p. 6, citado en Weinberg, 1999)

21 El texto original indica “as andragogy, self-directed learning, and transformational learning, opens up transitional spaces within and outside those theories for adult education research and practice” (Sandlin, Redmon & Clark, 2011, p.18).

Ante la propuesta planteada, debemos resaltar y considerar la siguiente orientación en los programas de educación continua en la actualidad:

- Respeto por los derechos de las personas
- Considerado como política educativa
- Interés por lograr las cualificaciones profesionales
- Posibilidad de cambiar la vida individual como social
- Inversión de capital (humano)
- Facilitación del aprendizaje y conocimiento
- Participación en acciones políticas
- Apoyo social desde el gobierno o considerado como política de estado

A continuación, desarrollaremos conceptualmente lo que es la educación de adultos desde la mirada de diversos autores: Lenz (1987); Hallmayer (2006); Rummler (2006), Ramírez y Víctor (2010); Reich-Claassen (2010); Unesco (2010); Nolda (2012). Esto se ha organizado en una tabla comparativa a partir de los siguientes aspectos: sentido, orientación de la educación, desarrollo profesional, proyección y discusión.



Tabla 18. Aporte teórico sobre educación de adultos

ASPECTOS	Unesco	HALLMAYER	REICH-CLAASSEN	NOLDA	LENZ	RAMÍREZ & VÍCTOR	RUMMLER
Sentido	Designa la totalidad de los procesos organizados de educación.	Está en función de la comprensión y el sentido del contexto.	Es todo aquel que vive en el esfuerzo constante de sí mismo, para entender la sociedad y el mundo.	La enseñanza institucionalmente organizada y no organizada, y el aprendizaje de adultos refieren a la formación profesional, así como la educación.	Es resultado del desarrollo histórico. El adulto debe llegar a ser útil y utilizable para la solución de problemas sociales.	Convergen lo pedagógico y lo social, vinculándose con la labor educativa y con los ámbitos socioeconómico y político. Es un medio para la promoción humana y social en lo urbano y lo rural.	Es un trabajo educativo y un aprendizaje para la apropiación del conocimiento, las destrezas y las habilidades los cuales están interrelacionados.
Orientación de la educación	Educación formal o no formal. Prolonga o reemplaza la educación inicial o básica.	Educación formal, la formación profesional. Se añade luego de la educación escolar, considerada como extracurricular.	Brinda posibilidades de comprensión para actuar.		Supone intenciones políticas que incluyen los objetivos y la naturaleza de la aplicación de intereses en el ámbito de las fuerzas de la sociedad.	Implica una mirada inclusiva. Prioriza las necesidades de los adultos desde sus características específicas para terminar procesos y desarrollo.	La educación es vista como una forma de acción, con el conocimiento del mundo.

Desarrollo profesional	Desarrolla aptitudes, enriquece conocimientos, mejora competencias técnicas y profesionales. Hace evolucionar actitudes y comportamientos. Además conduce al desarrollo socioeconómico cultural equilibrado e independiente.	Es un sistema de valores fundamentales y norma social que se proporcionó para el desarrollo de la personalidad política y cultural. Activación de la responsabilidad humana, la libertad y la responsabilidad del adulto y de nosotros mismos.	Entra en el dominio de competencias básicas: la capacidad y el interés en el aprendizaje.	Requiere las calificaciones anteriores, habilidades, conocimientos, que pueden ser utilizados en los diversos sectores de la economía. Además, fortalece la vida ciudadana, los objetivos de vida.	Actores (adultos) sociales útiles, conscientes y capaces de expresar y reafirmar su identidad.	Se relacionan con sus conocimientos, capacidades y destrezas.
Proyección y discusión	La educación continua es diferente a la educación de adultos, lo cual debe ser controlado y subvencionado como parte del sistema educativo.	La educación de adultos y la educación continua son sinónimos.	Es un aprendizaje para toda la vida, incluye no sólo la educación general de adultos y la formación profesional, sino también el fortalecimiento de la institucionalidad e independencia.	Es importante lograr los objetivos y las metas de toda sociedad. Se hace necesario desplegar acciones que ayuden a la promoción de este campo educativo.		

Fuente: Elaboración propia, a partir de los autores citados.



No compartimos la idea de que la educación de adultos solo sirva para reducir la escasez de mano de obra o tenga carácter económico, como sostiene Milana (2012). Aunque es cierto que los conocimientos y las habilidades que desarrollan están relacionados con la economía de cada país (European Commission/Eacea/Eurydice, 2015), así como con el mantenimiento de la empleabilidad y la promoción de profesionales (Friebe & Jana-Tröller, 2008), también afirmamos, desde la misma teoría, que la educación de adultos permite fortalecer la identidad profesional y que supone un reconocimiento no solo económico, sino social. Luego de revisar los enfoques y las dimensiones de la educación de adultos, a continuación, presentamos algunos aspectos a lograr a través de la educación de adultos (Morin, 2006; Rummmler, 2006; Lu, 2007; Zeuner, 2011):

- El adulto aprende continuamente para satisfacer sus intereses personales y desarrollar su personalidad.
- Esta forma de educación permite ampliar sus áreas sociales y culturales (redes).
- El adulto debe aplicar lo aprendido tanto en su profesión como en su vida cotidiana.
- La educación de adultos permite mejorar el aprendizaje y la memoria (funciones cognitivas) poniendo fin a la degradación por sí mismo.
- Los adultos deben ser capaces de aprender y de trabajar de forma independiente.
- Los adultos no dependen de la asistencia educativa de manera presencial.
- El aprendizaje les permite socializar y apropiarse de manera reflexiva en un mundo cambiante y de incertidumbre.
- Esta forma de aprendizaje contribuye a mejorar la vida de las personas, así como facilita la participación política, el desarrollo económico y las posibilidades de una coexistencia pacífica de los pueblos.
- La educación de adultos cubre las debilidades de formación como las relacionadas con la actualización (avances tecnológicos y cambios organizativos) y con aquellas propias del trabajo (educación recurrente).

A partir de lo revisado, podemos conceptualizar la educación de adultos como la teoría que les brinda conocimiento, permite el aprendizaje, desarrolla su cualificación (competencias, destrezas y actitudes) a través de un proceso de socialización, reflexión y razonamiento, con el objetivo de mantener su aprendizaje a lo largo de su vida. Esto significa que permitirá que los adultos que no realizaron estudios básicos o formación inicial, y quienes no tienen profesión alguna concreten su formación. En paralelo, en el caso de aquellos que cuentan con una profesión, podrán mejorar, en la medida que lograrán participar de manera libre en los ámbitos social, económico, tecnológico, político; aportar eficientemente a su comunidad; y mejorar su calidad de vida.

Así, la educación desempeña un rol importante tanto para lograr que el adulto se inserte y se mantenga en el mercado laboral como para que siga aprendiendo toda su vida. No obstante, ello depende mucho de la orientación y la intencionalidad con la que sea planteada y ofrece esta oportunidad a los adultos. Esto es reafirmado por la Unesco, que indica que esta forma de educación les permite a los adultos

desarrollar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos, mejorar sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (2010, p. 15).

Cabe resaltar que, en estos momentos, existe una preocupación por fortalecer la educación de adultos tanto en Europa como en América. Sostenemos que debemos fortalecerla con la formación a lo largo de la vida, la educación polivalente, la oferta educativa diversificada y el criterio globalizador. Esto es entendido como un medio para facilitarle al adulto la continuidad del proceso de formación a lo largo de su vida con el objetivo de mejorar las condiciones en distintas dimensiones: en la esfera social; en su relación con el medio ambiente; en la salud y la población; y, en especial, para el empleo. Además, esta forma de educación se orienta a lograr la igualdad y la equidad, la cooperación y la solidaridad (Jabonero et al., 1997; Unesco, 2010).

1.4.2. Los principios de la educación de adultos

Los principios de la educación de adultos fueron bosquejados en el documento *Recomendación relativa sobre el desarrollo de la educación de adultos*, punto II, en el inciso 3 "Principios". Esto fue presentado en la XIX Reunión de la Conferencia General de la Unesco en Nairobi (1976). Según este documento, la educación de adultos debería seguir los principios presentados a continuación (Unesco, 1976, p. 3-4):

- Estar concebida en función de las necesidades de los participantes aprovechando sus diversas experiencias y asignando la más alta prioridad a los grupos menos favorecidos desde el punto de vista educativo, dentro de una perspectiva de promoción colectiva
- Confiar en las posibilidades y en la voluntad de todo ser humano de progresar durante toda su vida, tanto en el plano de su desarrollo personal como en relación con su actividad en la vida social
- Despertar el interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales
- Suscitar y mantener el interés de los adultos en formación, recurrir a su experiencia, reforzar su confianza en sí mismos y facilitar su participación activa en todas las fases del proceso educativo que les concierne



- Adaptarse a las condiciones concretas de la vida cotidiana y del trabajo, teniendo en cuenta las características personales del adulto en formación: su edad; su medio familiar, social, profesional o residencial; y las relaciones que los vinculan
- Lograr la participación de los adultos, de los grupos y de las comunidades en la adopción de decisiones en todos los niveles del proceso de educación, en particular, en la determinación de las necesidades, en la elaboración de programas de estudios, en la ejecución y la evaluación, y en la determinación de las actividades educativas con arreglo a la transformación del medio laboral y de la vida de los adultos
- Estar organizada y ser llevada a la práctica de manera flexible, tomando en consideración los factores sociales, culturales, económicos e institucionales de cada país y sociedad a los que pertenecen los educandos adultos
- Contribuir con el desarrollo económico y social de toda la comunidad
- Reconocer como parte integrante del proceso educativo las formas de organización colectiva creadas por los adultos, con miras a resolver sus problemas cotidianos
- Reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa

En la siguiente tabla, hemos organizado los principios presentados considerando algunas características a partir de lo trabajado por Barros (2009, p. 18-19):

Tabla N°19. Características de los principios de la educación de adultos

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
Experiencia	Es de base más experimental que cognitiva En el caso de adultos, puede ser más problemático por la experiencia y costumbres automatizadas. En consecuencia, se experimenta una transformación de tipo conceptual, de actitud, destrezas y habilidades.
Aprendizaje	Cualquier tipo de aprendizaje conlleva cambio de comportamientos así como de esfuerzos. El aprendizaje se ha de realizar, en primer lugar, desde un momento interpersonal junto a la socialización de conocimientos y habilidades; este debe alcanzar el nivel intrapersonal, internalización del aprendizaje. La posición del adulto frente al aprendizaje es de tipo pragmático. El proceso de aprendizaje precisa la participación activa del usuario en términos de objetivos de aprendizaje. Los procesos de aprendizaje de adultos tienen lugar en ciclos. El aprendizaje ha de ser personalizado, por lo cual el grupo de alumnos debe ser más reducido.
Responsabilidad	La implicación de responsabilidad personal en la tarea es alta.
Trato	Se ha de evitar exponer al adulto a situaciones incómodas que lo intimiden o que lo inhiban durante el aprendizaje.
Necesidades	El adulto aprende para el hoy. Asiste a cursos porque tiene necesidades concretas relacionadas a su calidad de vida y sus tareas.
Proceso evaluativo	El nivel de aprendizaje ha de ser evaluado y, por tanto, certificado en tres niveles principales: concepto, actitud y habilidad. Los objetivos se translucen para el participante en conductas observables.

Fuente: Adaptado de Barros (2009)

Los principios son orientadores de la educación de adultos y las características puntualizan los aspectos a trabajar con los adultos.

1.4.3. Aspectos centrales para desarrollar la educación de adultos

A continuación, presentamos seis aspectos que consideramos imprescindibles para desarrollar el trabajo con adultos. Sostenemos que estos aspectos se relacionan y dependen uno del otro, como la edad, el aprendizaje, la formación, el tiempo, la motivación y la participación.

a). La edad

Según Siebert, "La edad puramente cronológica es insuficiente como una característica de la condición de adulto. La edad adulta es una construcción social histórica y socio-cultural, como la juventud, la vejez, la niñez"²² (2011, p. 11). Entonces, si bien la adultez deviene de la juventud, se trata de una etapa



en la que se producen cambios en el desarrollo en términos cualitativos y cuantitativos; es importante el rol de la persona en relación con la elaboración de su conocimiento y un pensamiento más maduro (Piaget, citado en Monreal, Marco & Amador, 2001, p. 101).

Aunque la edad influye en el proceso de seguir aprendiendo, Eurydice (2011) sostiene que, en el caso de la Unión Europea, “49% de los estudiantes de educación superior de 30 años o más cursan estudios a tiempo parcial, frente a solo el 16% de los estudiantes menores de 30 años” (2011, p. 54). Estas cifras abren el campo de discusión en torno a las condiciones para seguir estudiando, considerando que los adultos tienen que “conciliar los estudios con su vida laboral y obligaciones familiares” (Eurydice, 2011, p. 54). En esa línea, se deben tener en cuenta las siguientes características de los adultos.

Tabla 20. Características del adulto

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Experiencia	Posee un conjunto de experiencias.
Visión	Ha construido una determinada visión del mundo.
Apariencia	Su apariencia es de persona madura física y emocionalmente.
Emociones	Muestra sus emociones de acuerdo con las experiencias vividas, sean difíciles o positivas.
Responsabilidades	Tiene responsabilidades laborales y, sobre todo, familiares que generan compromisos sociales, familiares, políticos, religiosos, etc.
Desarrollo	Acumula conocimientos, habilidades, experiencias, valores y actitudes de acuerdo al modo de vida logrado.
Aprendizaje	Tiene facilidades de comprensión de nuevos aprendizajes, aunque dependerá de las oportunidades y las carencias de su formación. Ha desarrollado sus propias estrategias de aprendizaje.
Formación	Es una persona que tienen estudios incompletos (educación básica, educación superior) o completos a nivel superior.
Participación	Depende de sus necesidades, intereses, así como de lo que conoce y desea experimentar; se debe tomar en cuenta que también participa por obligación.

Fuente: Adaptado de Moreno (2010)

22 El texto original indica: “Das rein kalendarische Alter ist als Merkmal des Erwachsenenstatus unzureichend. Erwachsensein ist relational und kontextabhängig. Erwachsensein ist ein sozialhistorisches und soziokulturelles Konstrukt – ähnlich wie Kindheit, Jugend, Alter” (Siebert, 2011, p. 11).

b). El aprendizaje

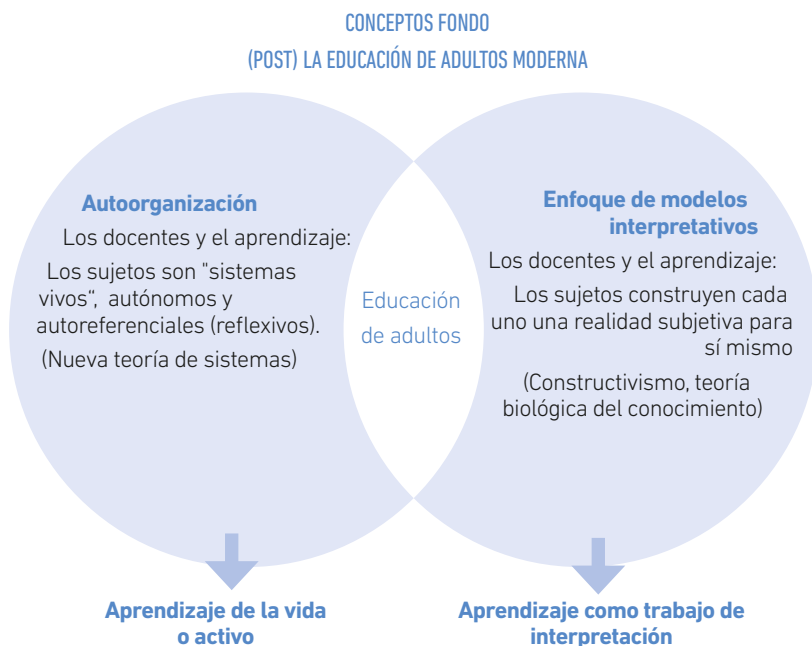
Entendemos que el aprendizaje de los adultos es una apropiación individual, producto de un proceso interactivo que se vincula con la interacción social (Arnold, Faulstich, Mader, Nuisl & von Rein, 2000). Ello enfatiza que, en el aprendizaje, los adultos requieren de la participación interactiva con otros, quienes deben tener intereses similares, así como deseos de desarrollarse, experiencias por compartir (Lu, 2007). De acuerdo con su edad, es posible que sean superiores en el aprendizaje en comparación con estudiantes más jóvenes (Friebe & Jana-Tröller, 2008).

Según Spitzer (2003, citado en Friebe & Jana-Tröller, 2008), los resultados de estudios de neurociencias muestran que la velocidad del aprendizaje de adultos disminuye; sin embargo, esto no se constituye como una desventaja, porque les da precisión. Además, les permite integrar dicho aprendizaje con la experiencia o los conocimientos obtenidos. Entre los aspectos que sí pueden afectar el aprendizaje de los adultos, se encuentran las motivaciones, los estímulos, las circunstancias externas o las experiencias de la vida, las responsabilidades, la estabilidad, etc. (Friebe & Jana-Tröller, 2008); estos factores pueden incidir en que los adultos continúen aprendiendo o suspendan este proceso.

Frente a ello, un elemento importante para la preservación del aprendizaje es el entrenamiento (Friebe & Jana-Tröller, 2008), aunque nosotros lo denominaríamos como educación continua. Al respecto, presentamos la propuesta de Loibl, quien plantea "La perspectiva constructivista bifocal de la educación de adultos, que implica dos perspectivas relacionadas con el docente y el aprendizaje: la autoorganización y los métodos de modelos interpretativos" (2008, p. 36). La aproximación de la autoorganización concibe a los individuos como sistemas vivos, que son autónomos y autoreferenciales. A partir de ello, sugiere que se alcanzará un aprendizaje animado o vivo. De acuerdo con los enfoques de modelos interpretativos, el aprendizaje se construye desde la realidad subjetiva de uno mismo; en ese sentido, se entiende como un trabajo de interpretación. En el primer caso, se resalta un nuevo sistema de teoría, y, en el segundo, el constructivismo y la epistemología biológica.



Figura 3. Perspectiva constructivista bifocal de la educación de adultos²³



Fuente: Adaptado de Loibl (2008, p.36)

La propuesta de Loibl nos sugiere que la educación de adultos considera dos miradas a partir de la relación docente y aprendizaje, pero en el primer caso el adulto como todo ser humano asume su aprendizaje de manera natural, propio de su ser, por lo cual necesita ser autónomo y reflexivo, y esto va en relación con que el adulto va construyendo su propia realidad subjetiva a partir de lo que va aprendiendo y esto significa ser capaz de interpretar lo que aprende. Entonces significa que el proceso de aprendizaje del adulto no puede ser pasivo, aislado y fuera del contexto. Aunque nos deja una pregunta, ¿qué pasa si el adulto no es capaz de autorreflexionar o ser consciente de lo que aprende? O simplemente no es autónomo. Consideramos que ahí tenemos un problema, porque las posibilidades de desarrollarse, insertarse al mundo laboral se complica debido a que su aprendizaje puede quedar a un nivel solo experiencial sin la posibilidad de cuestionarla con la teoría.

²³ En el texto original, se indica: "Die bifokale Perspektive Konstruktivistischer Erwachsenenbildung" (Loibl, 2008, p. 36).

c). La formación

Los tiempos actuales han enfatizado algunas exigencias no consideradas hace 50 años (Gnahs, 2011), como las que mencionamos a continuación:

- Los avances tecnológicos y científicos
- Las presiones de innovación
- La intensificación de los mercados internacionales
- La competencia en un mundo globalizado, basada en la calidad
- Las demandas de la vida diaria
- La importancia de la individualidad frente a lo colectivo.

Esto ha implicado que se modifiquen algunas exigencias en la educación básica, la educación superior y la educación de adultos, junto con la educación continua. Dichas transformaciones responden a que el mundo laboral ha variado y no es estático. Asimismo, el mundo académico cada vez asume nuevos retos ligados a los avances tecnológicos. Por eso, algunos denominan a este período como la época de la incertidumbre (Morin, 2006) o del riesgo. Frente a estos cambios, la formación desde la educación de adultos debe variar para afrontar los avances, las dificultades, los riesgos, etc. No solo se trata de dar información actual en relación con las exigencias, sino también promover la participación social (Dörder & Schäffer, 2012), así como la autonomía (Lu, 2007), las cuales serán producto del aprendizaje continuo. Como parte de ello, se debe considerar que, ante una buena formación, la organización podrá mantener su competitividad y sus posibilidades de innovación (Europäische Kommission, 1995, citado en Reich-Claassen & von Hippel, 2011).

Es importante resaltar que la formación puede ser producto de la educación formal y no formal, y que los adultos deciden cuándo y cómo aprender, así como determinan las estrategias de aprendizaje que les permitan aprender (aprendizaje autodirigido). No obstante, esto se logrará si la formación orienta al adulto a lograr su independencia y autonomía interior (van Houten, 1996; Lu, 2007); si lo encamina hacia su autogobierno, autoresponsabilidad, autoorganización, autodeterminación y autoevaluación durante el proceso de aprendizaje (Arnold & Prescher, 2012).

d). El tiempo

Otro aspecto no menos importante es el tiempo que invierte el adulto para aprender, relacionarse con sus pares, participar en eventos, así como desarrollarse profesional y personalmente. De manera más concreta, en lo que respecta al tiempo del cual dispone el adulto para aprender diariamente, Schmidt-Lauff (2008) explica que, cuanto más pasan los años, los adultos



aprenden menos. Esta es una situación crítica si pensamos en ellos como capital humano dentro de una organización y sujetos que pueden implementar cambios.

En la siguiente tabla, presentamos la información de edad y el tiempo que dedican para el estudio; en este caso, hemos aumentado el criterio de “ámbito probable” en el que se esté movilizando el adulto.

Tabla 21. Relación entre edad y tiempo dedicado para el estudio por día

EDAD PROMEDIO	TIEMPO DEDICADO POR DÍA AL ESTUDIO	ÁMBITO PROBABLE
De 10 a 18 años	De 3 horas y 31 minutos	Escuela
De 18 a 25 años	De 1:37 horas	Centro superior
De 25 a 45 años	De 0:19 horas	Vida profesional/ laboral
De 45 a 65 años	De 0:07 horas	Vida profesional/ laboral
65 años	De 2 minutos	Jubilado

Fuente: Adaptado de Schmidt-Lauff (2008)

Esta información puede entrar en diálogo con los motivos por los cuales los adultos no asisten de manera regular a los diferentes espacios de aprendizaje. Schmidt-Lauff (2008), basándose en los estudios de BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000 y 2005), Barz/Tippelt (2004); Schröder et al. (2004); Schiermann (2006) y Tippelt et al. (2003), detalla los motivos por los cuales los docentes no asisten a los programas de formación.

Tabla 22. Motivos de no asistencia a los programas de formación

ENCUESTADOS	MOTIVO
40%	Falta de tiempo
25%	Situación familiar
30%	Situación profesional
19%	No hay oportunidad para la educación continua

Fuente: Elaboración propia

Ambas tablas nos muestran que la inversión de tiempo para aprender es mínima conforme la edad aumenta. Si bien las justificaciones relacionadas con la edad y la vida personal-profesional pueden ser comprensibles, surge una interrogante: ¿Por qué sucede esto? Pese a que puede ser por la edad misma y las propias responsabilidades que esta conlleva, también, uno puede

cuestionar si los programas de educación dirigidos a los adultos están bien organizados, si responden a sus intereses y necesidades, si el tiempo responde a sus disponibilidades, si los objetivos son alcanzables, etc.

Lo que queda claro es que se debe disponer de un tiempo pertinente y adecuado para que el adulto pueda seguir aprendiendo, considerando su rutina; sus responsabilidades; y, sobre todo, el tiempo que debe invertir para aprender algo nuevo o para reaprender algunos temas. Este aspecto, que será abordado en los siguientes apartados, lo denominamos “horario”.

e) La motivación

Un elemento importante para que el adulto desee aprender es que esté motivado. La motivación puede responder a diversas razones, tanto intrínsecas (vinculadas con un interés por seguir aprendiendo) como extrínsecas (producto de encontrar algún interés externo al sujeto, como, por ejemplo, las ofertas de cursos, programas, eventos). Para abordar este punto, en el presente apartado, hemos considerado el aporte de Lenz (1987, p. 165), que hemos organizado en la siguiente estructura.

Tabla 23. Motivaciones de los adultos para participar en la educación de adultos

MOTIVACIÓN	SITUACIÓN
Oferta de los eventos	Los adultos asistirán de acuerdo con la oferta de los eventos, porque los intereses no son homogéneos.
Contenido y objetivos de los cursos	Depende de las expectativas de los adultos, en relación con lo que conocen, desean aprender o si responde a sus necesidades.
Profesionalizarse	Están motivados por lograr una carrera, especialización o certificación.
Problemas personales	Inciden mucho las crisis personales (familia, pareja, hijos, etc.), que motivan o desmotivan al adulto a asistir.
Cambios a partir de la formación	Están interesados por lo aprendido si les permite resolver cuestiones prácticas o cotidianas, o de acuerdo a sus actividades.

Fuente: Adaptado de Lenz (1987)

Los problemas personales pueden coincidir con lo que identifica Siebert con respecto a “Las quejas sobre la falta de motivación, ética de trabajo, la diligencia y la fiabilidad en el lugar de trabajo se acumulan”²⁴ (2006, p. 33), factores que, en conjunto, alejan a muchos profesionales de continuar con su educación continua. Otra causa no mencionada son las limitaciones económicas, que pueden ser un obstáculo para los estudiantes adultos que participan en la educación formal, y que pueden sentir una exclusión del mercado laboral (Eurydice, 2011). Frente a ello, es necesario brindar financiamiento.

²⁴ En el texto original, se indica: “Die Klagen über mangelnde Leistungsbereitschaft, Arbeitsmoral, Sorgfalt und Zuverlässigkeit am Arbeitsplatz häufen sich” (Siebert, 2006, p.33)



En síntesis, se evidencia que la motivación es importante para seguir aprendiendo y, de igual manera, hay problemas que no permiten continuar aprendiendo y que sobrepasan a la motivación. Ante esto, es necesario plantear políticas para el aprendizaje de los adultos (OCDE, 2009), así como motivar y financiar para seguir desarrollando el capital humano (Zeuner, 2011) de las organizaciones educativas.

f). La participación

“En la educación, hay poca investigación sobre los factores causales de la participación en la formación o en el alcance de la participación en la formación”²⁵ (von Hippel, 2011b, p. 259). En este apartado, plantearemos algunos aspectos centrales hallados en la bibliografía que ha abordado el tema.

Los adultos deben tener una participación activa en los programas de educación continua, dependiendo de sus necesidades e inquietudes; además que pueden ser promovidos por la organización donde trabajan u otras entidades externas. Boshier resalta siete dimensiones que permiten la motivación para participar: “contacto social, mejora de la comunicación, preparación educativa, promoción profesional, estimulación social, expectativas externas, interés cognitivo, unión familiar”²⁶ (1991, citado en Reich-Claassen, 2010, p. 41-42). Estas dimensiones nos permiten resaltar la interacción, las expectativas, el interés y la mejora, tanto a nivel laboral como familiar para participar en espacios de aprendizaje. Es probable que estas dimensiones tengan relación con el modelo de congruencia planteado por Boshier (1973, citado en Reich-Claassen, 2010). Dicho modelo tiene la intención de predecir y explicar la participación, así como la deserción (no participación), en relación/discrepancia/incongruencia con el autoconcepto y el entorno educativo. Ante la incongruencia, el participante experimenta un descontento en el espacio de aprendizaje, que, en muchos casos, puede influenciar en que abandone o continúe con su aprendizaje.

Con respecto a la deserción, Reich-Claassen (2010) sostiene que, debido a la edad, los adultos son más propensos a abandonar los cursos, en contraste con los jóvenes. Además, el autor coincide con K pplinger, Kulmus y Haberzeth (2013) en lo referente a los aspectos que condicionan la participación de los adultos en los programas de educación de adultos.

25 En idioma original, versa: *“Im Schulbereich gibt es kaum Studien zu Bedingungsfaktoren der Fortbildungsteilnahme ebenso wenig zum Ausmaß der Fortbildungsteilnahme”* (von Hippel, 2011b, p.259)

26 En el texto en inglés, son los siguientes elementos: *“social contact, communication improvement, educational preparation, professional advancement, social stimulation, externa expectations, cognitive interest, family togetherness”* (Boshier, 1991, citado en Reich-Claassen, 2010, p. 41-42).

Tabla N°24. Aspectos que condicionan la participación de los adultos

PARTICIPAR	DESERCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Circunstancias actuales • Necesidades actuales • Acontecimientos del pasado • Interacciones entre las expectativas y el valor • Expectativa por lograr los requisitos planteados por los cursos • Experiencia compartidas desarrolladas en el tiempo • Fuerza de voluntad, emociones y personalidad • Habilidades logradas y manejo de información • Horario y tiempo pertinente • Manejo de dinero o presupuesto • Nivel de exigencia del lugar de trabajo • La oportunidad de participar en la educación continua 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas con baja experiencia educativa • Participan por razones de déficit • Expectativa por lograr los requisitos planteados por los cursos (temor a no lograrlo) • Tener trabajo remunerado • Ampliación o límites en el horario del trabajo • Situación laboral y configuración del puesto de trabajo • Autopercepción negativa por la edad • Existencia de hijos menores • Falta de acceso a la formación profesional después del empleo

Fuente: *Elaboración propia*

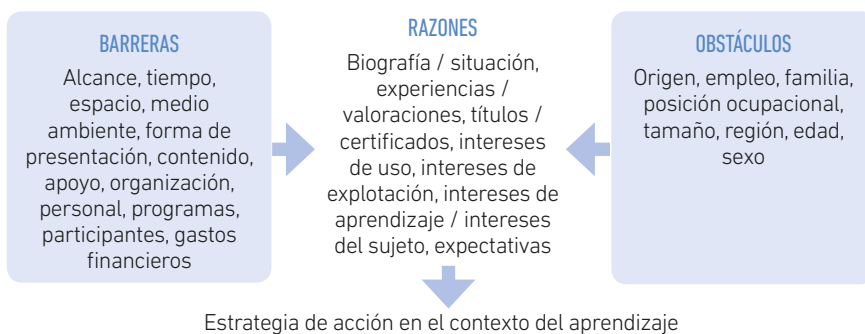
Según K pplinger, Kulmus y Haberzeth (2013), hay cuatro factores que explican por qué se opta por participar o desistir de un programa de educación de adultos, que se relacionan con la formación poco cualificada:

- La poca exigencia por requisitos altamente cualificados en el trabajo conlleva a que los trabajadores poco cualificados necesiten de alguna actualización de su labor.
- Las personas con pobres cualificaciones tienen poco interés por aprender, pero han desarrollado mucha experiencia y actitudes de aprendizaje.
- Se promueven incentivos para seguir cualific ndose.
- Las expectativas negativas conducen a la resistencia.

A partir de lo expuesto, presentaremos el aporte de Faulstich (2006, p. 20, en Reich-Claassen, 2010, p. 91) sobre "Las causas del no-aprendizaje: los obstáculos de aprendizaje y las barreras de aprendizaje". Esta figura nos permite identificar las barreras y los obstáculos de las personas para no seguir con la educación de adultos, además de las razones y las estrategias que le permitirán al adulto reflexionar y superar las limitaciones.



Figura 4. Causas del no-aprendizaje: obstáculos de aprendizaje y barreras de aprendizaje²⁷



Fuente: Adaptado de Faulstich (2006, p. 20, en Reich-Claassen, 2010)

A partir de la figura mostrada anteriormente, queda, primero, identificar las barreras que no permiten al docente seguir formándose y luego, junto con ello visualizar los obstáculos que afecta su participación, esto permitirá identificar las razones que se relacionan con ambos aspectos. En muchos casos esto es producto de los diversos puntos de vista de la vida, estilo o cultura de vida cotidiana, además, de sus necesidades de formación, ingresos, preferencias, actitudes habituales y el trabajo (Bremer 2007b: 3f, citado en Käßplinger, Kulmus y Haberzeth, 2013).

A continuación presentamos a manera de ejemplo las barreras y obstáculos que Holzer (2004, pp.168-169) nos plantea para entender la propuesta Faulstich:

²⁷ En la cita original, se indica: "Ursachen des Nicht-Lernens: Lernhemmisse und Lernschränken" (Faulstich, 2006, p. 20, en Reich Claassen, 2010, p. 91).

Tabla 25. Barreras y obstáculos para no participar de los programas de educación continua

ASPECTO	BARRERA Y OBSTÁCULO
Personal	Edad <ul style="list-style-type: none"> • Antigüedad
	Padres <ul style="list-style-type: none"> • Bajo la educación de los padres • Pobre posición profesional de los padres
	Temores <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias educativas negativas • Miedo al fracaso • Complejo de inferioridad • Miedo de romper las convenciones, especialmente para las mujeres que han recibido una formación tradicional
	Significado y falta de sentido <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con la situación profesional y personal • Resignación, negativa (profesionales) por las perspectivas de futuro • Exceso financiero, temporal, esfuerzo mental en comparación con los beneficios
Interacción	Género <ul style="list-style-type: none"> • Discriminación múltiple contra las mujeres
	Sistemas de valores <ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones sociales aceptadas • Los roles y tradiciones de género
Educación	Educación y formación <ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel de educación y formación profesional • Cualificación baja
	Tiempo del curso <ul style="list-style-type: none"> • Tiempos desfavorables • Cursos de fin de semana como una barrera para las mujeres con niños
Económico	Clase social <ul style="list-style-type: none"> • Procedentes de clase social baja • La pobreza
	Costos <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades financieras bajas • Elevados gastos de participación
	Situación profesional <ul style="list-style-type: none"> • Actividades no profesionales • Actividades totalmente físicas • Pequeñas y medianas empresas • Localización de las instalaciones en zonas económicas subdesarrolladas



Social	Idioma <ul style="list-style-type: none">• Lengua minoritaria• Lenguaje de culturas ancestrales de clases sociales bajas
	Etnicidad <ul style="list-style-type: none">• Minoría• Migrantes
	Estructuras regionales <ul style="list-style-type: none">• Zonas rurales• Regiones económicamente subdesarrolladas
	Situación familiar <ul style="list-style-type: none">• Niños (familia grande) como barrera para las mujeres• Doble carga• Roles tradicionales como una desventaja para las mujeres
	Cuidado de los niños <ul style="list-style-type: none">• La falta de cuidado de los niños como una barrera, especialmente, para las mujeres con niños
	Falta de información <ul style="list-style-type: none">• Cultura de una institución educativa• Orientación e ideales de las clases medias• Grupo objetivo específico (por ejemplo, Iglesia, sindicato cercano a las instituciones educativas)
Infraestructura	Lugar de los cursos <ul style="list-style-type: none">• Distancia entre los diferente lugares regionales

Fuente: Adaptado de Holzer (2004)

Estos obstáculos, que pueden ser de tipo personal, de interacción, de educación, económico, social y de infraestructura, de una u otra manera, afectan directa o indirectamente la educación continua docente. En algunos casos, les impide a los educadores estudiar, ya sean cursos, especializaciones, etc. De superarse estas barreras, el profesional podría continuar aprendiendo después de su educación inicial y, así, seguir aprendiendo no solo por un curso, sino permanentemente o a lo largo de su vida. Reich-Claassen (2010, p.21) enfatiza en este aspecto al señalar que “el término «aprendizaje permanente» indica, pues, una estrategia integral que incluye todas las formas de aprendizaje desde la primera infancia hasta la vejez”²⁸.

28 Cita original “Ursachen des Nicht-Lernens: Lernhemmisse und Lernschränken” (Faulstich, 2006, p.20, citado en Reich Claassen, 2010, p. 91),

Para ir venciendo las barreras mencionadas y lograr el aprendizaje a lo largo de la vida, son importantes la capacidad de autoorganización y las competencias profesionales (Thieme, Brusck & Büsch, 2015). Asimismo, podríamos considerar algunas acciones que contribuyen con mejoras sustanciales para los docentes (OCDE, 2009; Musset, 2010):

- Brindar más apoyo a los docentes en las etapas tempranas de su carrera
- Proporcionar incentivos y recursos para un desarrollo profesional continuo
- Optimizar la inducción y el desarrollo de profesores
- Ampliar el tiempo de educación previo al servicio
- Considerar la preparación formal y las influencias informales sobre cómo y qué aprender para enseñar

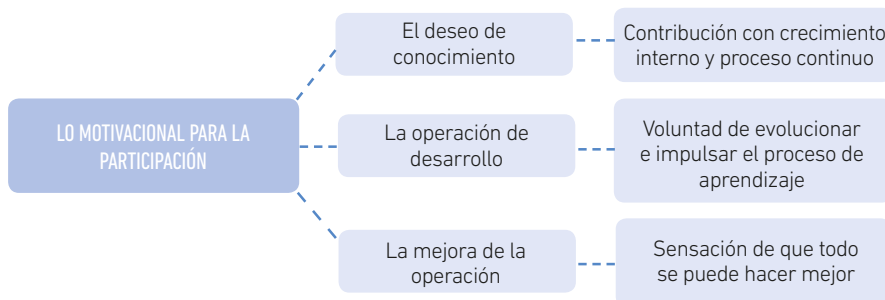
Entre algunos factores de participación en los programas de educación de adultos, se encuentran “factores motivacionales, socio-demográficos o relacionados con el contexto” (Brüning, 2002; Wittpoth, 2006, en von Hippel & Tippelt, 2010, p. 37). Según van Houten (1996), el factor motivacional se puede orientar de acuerdo con tres motores (Treiben): el deseo de conocimiento, la operación de desarrollo y la mejora de la operación.

- El deseo de conocimiento es entendido como el más consciente. Nos ayuda a entender el mundo por nosotros mismos, nos permite un crecimiento interno y es un proceso continuo.
- La operación de desarrollo se constituye como el alma. Refiere a la voluntad de evolucionar, querer cambiar continuamente. Es la fuerza impulsora en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, a los 45 años se aprende de manera diferente de aquellos que tienen 25 años; por eso, el interés de evolucionar, cambiar.
- Mejorar la operación comprende lo secreto. Es la sensación de que todo se puede hacer mejor. Todo podría haberse hecho mejor, porque debemos lograr mejores resultados.

En la siguiente figura, se interrelacionan estos motores:



Figura 5. Factor motivacional para la participación



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se debe promover la participación de los docentes a la educación continua. La idea es poder resolver temas estructurales para que no se conviertan en limitantes o en falta de oportunidades de participación. Es necesario considerar las necesidades de aprendizaje, la edad de los docentes y el perfil de trabajo, el interés de formación de las organizaciones e incidir en la formación de las personas menos cualificadas. Ante lo expresado, debemos resolver también que hay profesionales que cuestionan su participación a los programas de educación continua indicando que no están obligados a asistir (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth, 2013).

1.4.4. Características y componentes organizativos de la educación de adultos

Después de realizar una descripción de la educación de adultos en los apartados anteriores y resaltar la importancia del adulto para seguir aprendiendo, se abordarán los aspectos necesarios para que dichos sujetos logren su realización personal, progreso económico, social, también, "participación ciudadana, mejor salud y mayor bienestar individual. Entre los beneficios públicos y privados de la educación y la educación de adultos, destaca el aumento de la empleabilidad y de los empleos de mejor calidad" (Eurydice, 2011, p.3).

Llegado a este punto, es preciso aclarar algunos puntos que se relacionan directamente con la educación de adultos. Schmidt-Lauff (2008) nos plantea lo siguiente:

- Entender la educación y el aprendizaje desde un aprendizaje permanente o continuo y a lo largo de la vida
- Relación del tiempo de vida con el aprendizaje, por lo que se debe considerar que es permanente, así como se deben contemplar las temáticas, las oportunidades de aprendizaje y las habilidades

- Formación, procesos de aprendizaje y temporalidad, junto con ello, los métodos y los medios de comunicación, y los diferentes sistemas sociales

A continuación, presentamos los componentes necesarios y sus características para desarrollar programas de educación de adultos, y lograr sus estrategias de enseñanza, la importancia de las certificaciones y la financiación.

a). Las competencias a lograr en los adultos

En esta sección, desarrollaremos las competencias que deben lograr los adultos a partir de la implementación de los programas relacionados con la educación de adultos. Antes de iniciar, entendemos por competencia, por un lado, el desarrollo y la medición de ciertas habilidades que se van reciclando profesionalmente. Se consideran las competencias técnicas; metódicas; y, en estos tiempos, se solicitan también las sociales (Zeuner, 2011). Por otro lado, resaltamos el valor intrínseco de la capacidad personal y la competencia, y su contribución con el desarrollo. Las competencias consideran y se adaptan a los requisitos externos; de este modo, los profesionales pueden alcanzar la resolución de problemas y su potencial creativo (Arnold, Faulstich, Mader & Nuisl von Rein, 2000).

Podemos complementar estos aportes con lo que plantean otros autores que consideran la competencia de manera holística. En este caso, se incide en la idea de competencia como la capacidad de obrar, y se enfatiza en aspectos conductuales, capacidades y habilidades (técnicas y metodológicas), responsabilidad, compromiso (con la paz, la justicia y la creación), creatividad y experiencias biográficas. Esta noción también abarca la adquisición de conocimientos (tácita y explícita), que les permitirán a los adultos su crecimiento en el desarrollo personal y profesional, en términos de autoestima. También, contribuirá en su rol como ciudadanos activos, participativos y que deciden en el entorno en el que se desenvuelvan (Arnold, Faulstich, Mader & Nuisl von Rein, 2000; Castaño, 2009; Unesco, 2010; Arnold, 2010 en Siebert, 2011; Siebert, 2011; Zeuner, 2011). Asimismo, facilitará que superen ciertas exigencias del presente siglo, por ejemplo, las brechas digitales y cognitivas.

Con respecto a los adultos y las competencias, Siebert (2011) señala que los profesionales que tienen educación superior son considerados competentes y la formación que reciban les dará la posibilidad de abordar conocimientos empíricos o experiencia acumulada. En ese marco, se debe tener en cuenta el desarrollo de las habilidades (que deben ser medibles y verificables) trabajadas desde la educación básica hasta el nivel superior (Zeuner, 2011).

A continuación, presentamos la tabla de competencias individuales según el Marco Europeo de Cualificaciones (*Europäischen Qualifikationsrahmens*)



(Edelmann, 2011, p. 320-321). En ella, se exponen tres niveles de un total de ocho, que detallan las competencias a ser alcanzadas por las personas cuando están ligadas a un campo laboral o de estudio. Junto con ello, para lograr una mejor descripción, establecimos condiciones: conocimientos (*Kenntnisse*) de los hechos, habilidades (*Fertigkeiten*) cognitivas y prácticas, y competencias (*Kompetenz*) orientadas hacia la responsabilidad y la autonomía.

Tabla 26. Competencias individuales y niveles

NIVEL	CONDICIÓN	
Nivel 1.	Conocimientos	Comprende el conocimiento general.
	Habilidades	Requiere habilidades para realizar tareas simples.
	Competencia	Logra trabajar o estudiar con supervisión directa en un contexto estructurado.
Nivel 4.	Conocimientos	Maneja conocimientos fácticos y teóricos en un área de trabajo o de vida.
	Habilidades	Importante las habilidades cognitivas y prácticas en relación a un campo de trabajo o estudio con el fin de encontrar soluciones.
	Competencia	Logra supervisar el trabajo de otros y asume ciertas responsabilidades de evaluación y mejora de las labores realizadas, además de estar a cargo de actividades de aprendizaje. Demuestra autonomía.
Nivel 8.	Conocimientos	Alto conocimiento en su trabajo o áreas de aprendizaje y entre las diferentes áreas.
	Habilidades	Alto desarrollo y especialización de las habilidades y métodos de acuerdo a su campo laboral o de aprendizaje. Capaz de resolver problemas en áreas de la investigación, innovación, logra redefinir el conocimiento como las prácticas profesionales.
	Competencia	Conocido como autoridad, innovador, autonomía, integridad académica y profesional. Desarrolla nuevas ideas a nivel laboral o de estudios, incluye el desarrollo de investigación.

Fuente: Adaptado de Edelmann (2011)

En relación con la tabla, es necesario puntualizar la exigencia que solicita el nivel 8, que, a nuestro entender, es producto de la alta preparación, así como de las exigencias del ámbito donde el adulto se desenvuelve. Lo resaltamos, puesto que es necesario que los participantes que siguen algún programa de educación de adultos tengan la posibilidad de desarrollar sus competencias, así como sus conocimientos y habilidades. En función de ello, las competencias deben estar bien planteadas en los programas; de esta manera, es posible gestar una serie

de estrategias que contribuyan con el desarrollo de dichas competencias, de modo que los adultos logren ser más autónomos, independientes, propositivos y gestores de cambio. Para complementar, mencionamos otras competencias resaltadas por otros estudios:

- Competencias relacionadas con la autorreflexión y el desarrollo personal (Kraft, 2011)
- Competencias lectoras (alfabetización), habilidades matemáticas (aritmética), habilidades de resolución de problemas, y alfabetización en tecnologías de la información y comunicación (TIC) (Edelmann, 2011)
- Competencias asociadas con el *e-learning* o TIC (Schmidt-Lauff, 2008; Kraft, 2011; Unesco, 2010; Nolda, 2012): programas de enseñanza/aprendizaje basados en la informática para el manejo del computador y web para la comunicación virtual, la búsqueda y el intercambio de información de manera independiente y significativa

Las competencias digitales o mediáticas se han convertido en una herramienta esencial dentro de las organizaciones, así como para el uso personal, en este caso, de los adultos. Estas herramientas cumplen un rol importante, porque, a través de ellas, las personas pueden seguir aprendiendo; utilizar información; comunicarse; y, sobre todo, los adultos que no pueden asistir de manera presencial a un centro de formación pueden hacerlo de manera virtual. Para que ello funcione, antes de este proceso, se debe alfabetizar y superar la brecha digital, tanto de las personas que no tienen acceso a las tecnologías como a aquellas que no saben usarlas. Estos sectores dependen del contexto y, sobre todo, de la ayuda de organizaciones —gubernamentales o no gubernamentales— para el desarrollo de dichas competencias. Un caso importante es el de Alemania, que cuenta con la plataforma <www.ich-will-schreiben-lernen.de>. En ella, los adultos pueden aprender por medio de módulos y vía internet: lectura, escritura, matemáticas e inglés. Se podría decir que se estimula el autoaprendizaje y la participación desde cualquier lugar, momento y según el ritmo de aprendizaje (Unesco, 2010). Entre las condiciones para lograr las competencias, se encuentran las siguientes:

- Optimización del ambiente de trabajo, recursos e información (Kraft, 2011)
- Formación en el lugar de trabajo (Kraft, 2011)
- Acceso al conocimiento e información (Unesco, 2010)
- Orientación a la acción: estrecha relación entre el trabajo y el aprendizaje (Reich-Claassen & von Hippel, 2011)
- Flexibilidad ante las necesidades cambiantes de los adultos y la capacidad para proporcionar oportunidades educativas según sus necesidades (Schmidt, 2013)



b). Los formadores de adultos

Otro elemento importante es el rol del educador de adultos (von Hippel & Tippelt, 2010; Sandlin, Redmon & Clarck, 2011) o formador de adultos, quien es el responsable de que los participantes puedan fortalecer sus competencias, incrementar su participación y lograr las metas trazadas en su aprendizaje permanente de acuerdo con las exigencias planteadas. Se debe considerar que los formadores de adulto usualmente tienen poca experiencia (Mayen, 2011).

Según Rummler (2006), los formadores responden a los intereses de un mercado de trabajo, lo cual se podría evidenciar en la orientación del desarrollo profesional, en los proyectos de educación continua y en los objetivos de los grupos a nivel del aprendizaje. Además, resalta que, si bien hay un crecimiento económico, los programas de educación continua no necesariamente han avanzado, debido a que se necesita una política de trabajo que incida en el desarrollo de los recursos humanos. Para lograr esto, se requiere de formadores de un buen nivel y no simples transmisores de información.

Asimismo, se debe resaltar que los formadores dentro de la organización de cualquier programa de educación continua, capacitación, educación de adultos u otros son muy importantes, porque son los responsables de que los contenidos que se brinden sean los más actuales y digeribles, y de que los docentes que siguen la educación continua logren desarrollar las capacidades y alcancen los objetivos planteados. De esta manera, los docentes que siguen aprendiendo tendrán mejores oportunidades de aprendizaje.

Considerando lo expuesto, Rummler (2006, p. 44), recogiendo los aportes de Felfe (1992), determina ciertas condiciones que debería tener el formador de adultos:

- Demostrar manejo metodológico y didáctico
- Comprender la complejidad
- Mantener el conocimiento propio de la organización, así como formas flexibles para su transferencia
- Contar con una madurez para el manejo de los cambios
- Estar sensibilizado con el campo educativo
- Contar con habilidades para construir la acción educativa
- Tener capacidad de análisis de las necesidades propias: experiencia y conocimiento del campo donde trabaja
- Contar y promover un modelo de educación continua para el trabajo con docentes

A partir de estas condiciones, podemos mencionar las competencias que los formadores deberían tener. Según Rummler, dichas competencias se organizan en seis dimensiones (2006, p. 82):

- Competencia en experticia
- Competencia en didáctica–desarrollo personal
- Competencia organizacional
- Competencia metodológica
- Competencia social
- Competencia personal

Estas competencias están complementadas con el aporte de Sgier (2012, p. 134-135), quien define nueve competencias básicas de los educadores de adultos, que se organizan en competencias personales y sociales, y competencias metodológicas y cursos. Estas se presentan en la siguiente tabla, en la cual también hemos considerado la propuesta de Sorg-Barth (2000, citado en Kraft, 2011, p. 415-416). Dicha tabla plantea los tipos de formadores —el entrenador, el multiplicador y el gestor de proyectos—, puesto que nos parece pertinente mostrar las diferencias entre ellos.

Tabla 27. Competencias de los tipos de formadores

DIMENSIÓN DE LA COMPETENCIA	APORTE (SGIER, SORG-BARTH)	ENTRENADOR	MULTIPLICADOR	GESTOR DE PROYECTOS
Competencia en experticia	Conocimiento de temas específicos	Contenido y conocimiento del seminario sobre política educativa específica del país, cultura, sistemas educativos	Solicitud rendimiento (seminario, proyecto) fases / proceso	Aplicación, método de proyecto finanzas, análisis de necesidades/ oferta u orden
Competencia en didáctica – desarrollo personal	Evaluación del aprendizaje y supervisión, promoción del acceso y el progreso del aprendizaje, planificación y gestión, competencia metódica y habilidades de enseñanza	¿Qué y cómo?, planificación, público objetivo, objetivos de aprendizaje	Evaluación, aseguramiento de la transferencia	Instrucciones



Competencia organizacional	Competencia empresarial	Adquisición/ aplicación, independencia, institución	Creatividad (idea), innovación, investigación, análisis de necesidades	Administración Planificación
Competencia metodológica	Competencia metodológica	Sistema, dirección, presentación, facilitadores	(Equipo, participantes), junta directiva, moderación, acompañamiento	Liderazgo Junta directiva Entrenador
Competencia social	Comunicación con los estudiantes, cooperación con socios externos, competencias sociales	Sello o marca de comunicación	Competencia intercultural para los participantes y equipo	Características de un proyecto
Competencia personal	Características personales, desarrollo profesional individual, competencia personal	Autenticidad	Ley del trabajo, movilidad	Modelo, ejemplo

Fuente: Adaptado de Rummler (2006).

A continuación, se detallan otras competencias. La orientación del grupo objetivo es una competencia importante entre los educadores adultos, puesto que les permite anticipar las expectativas de los estudiantes potenciales (y la orientación de los participantes en el nivel de los cursos realizados). A partir de lo que indican von Hippel y Tippelt (2010), destaca la importancia de la buena estructura de los programas o cursos propuestos para los adultos, así como la creación de la necesidad de lo que se oferta.

En la tabla, se muestran las diferencias entre un formador (entrenador), un multiplicador y un gestor de proyectos. Según lo que plantea Rummler, es interesante la distinción entre el entrenador y el multiplicador: si bien sus labores son similares, la profundidad del trabajo, el conocimiento y las competencias son diferentes. Por ejemplo, de acuerdo con la dimensión didáctica y de desarrollo personal, esperamos que un entrenador tenga conocimiento claro sobre el público objetivo, el qué y cómo dirigirse a este para alcanzar los objetivos de aprendizaje. En contraste, el multiplicador, por su labor, debe lograr garantizar la transferencia, lo cual no implica un conocimiento amplio de lo que debe hacer. Por su parte, se podría decir que el gestor de proyectos es más instruccional.

En el marco de la competencia metodológica, para el caso del entrenador, se solicita que sepa enseñar y que sea un verdadero facilitador, mientras que el

multiplicador debe lograr un acompañamiento y facilitar el trabajo en equipo, a diferencia del gestor de proyectos, quien debe ser líder y un entrenador orientado a que las partes se entiendan.

En resumen, el formador debe contar con altas competencias y las seis dimensiones mencionadas, las cuales no consisten en un mero conocimiento, sino su dominio. Asimismo, es importante que pueda compartir su propia experiencia. Del mismo modo, como sostiene Graf (2000, citado en Rummler, 2006), el formador debe tener una educación interdisciplinaria, experiencia profesional, una identidad integradora, que sería útil en situaciones de crisis.

c). Las características del formador de adultos

La formación de los adultos depende, en muchos casos, de los formadores, quienes son considerados como el factor más importante de la calidad en este tipo de educación (Unesco, 2010). Además, son quienes pueden contribuir con el aumento de los participantes (von Hippel & Tippelt, 2010).

Según algunos estudios, se evidencian ciertos problemas en la formación de las personas que cumplen estos roles, debido a que los mismos docentes que son formados para atender a estudiantes de la educación básica terminan enseñando a estudiantes de universidad o nivel superior (Eurydice, 2011). En ese sentido, se trata de docentes que han recibido una formación inadecuada, “tienen calificaciones mínimas, están mal pagados y trabajan en condiciones desfavorables” (Unesco, 2010, p. 92). La problemática situación de la formación es similar en América Latina y en los países europeos, especialmente, en la formación inicial del profesorado, que “no incluye elementos sobre enfoques o metodologías adaptadas a la población adulta” (Eurydice, 2011, p. 41). A continuación, se mencionan algunos ejemplos de países europeos que sí han aceptado su formación a la población adulta:

- En el caso de Noruega, la formación inicial general del profesorado incluye la preparación en métodos didácticos específicos para las personas adultas.
- En Eslovenia, el profesorado de secundaria superior debe poseer un título de máster en un área determinada, lo cual considera un módulo de conocimientos teóricos para clases de jóvenes y adultos.

En la siguiente tabla, se presentan algunas características del formador (Castaño, 2009, p. 5) ordenadas en función de tres aspectos: conocimiento de adultos, aptitud para la atención de adultos y atención situacional.

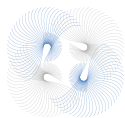


Tabla 28. Características del formador de adultos

CONOCIMIENTO DE ADULTOS	ACTITUD PARA LA ATENCIÓN DE ADULTOS	ATENCIÓN SITUACIONAL
<ol style="list-style-type: none">1. Capacidad de comprensión de los intereses, las necesidades y las expectativas de los educandos adultos y de la dinámica interna de los grupos de adultos para su aprovechamiento en el proceso educativo2. Conocimiento de métodos, estrategias e instrumentos de aprendizaje propios de la educación de adultos3. Capacidad en relación con el conocimiento de la psicología del adulto y sobre la forma de responder adecuadamente a su comportamiento	<ol style="list-style-type: none">4. Aptitud para desarrollar en los adultos el interés y la capacidad de aprender a aprender, aprender a desaprender y estimular la creatividad5. Aptitud para contribuir a que los educandos adultos asuman la responsabilidad de su propio proceso educativo	<ol style="list-style-type: none">6. Aptitud para comprender el contexto socioeconómico, político y cultural en el que tiene lugar la actividad de los adultos

Fuente: Adaptado de Castaño (2009)

Estas características son interesantes, considerando que es importante que los formadores tengan el conocimiento de los adultos, así como la actitud adecuada para atenderlos y la consideración del espacio donde estos se desenvuelven. Por este motivo, coincidimos con Reddy y Devi en que

Las características del instructor eficaz de educación de adultos son la comprensión mutua entre el alumno y el instructor, la capacidad de organizar el programa de educación de adultos, el conocimiento del tema, la buena elocuencia, la honestidad, el tener valores morales y la comprensión de los alumnos. La efectividad del instructor de educación de adultos depende de sus características personales, sus rasgos de personalidad, sus actitudes hacia la educación de adultos y su exposición a diversas agencias de medios de comunicación²⁹ (2012, p. 231).

29 En el texto original, se indica: "The characteristics of the effective adult education instructor are found to be mutual understanding between learner and instructor, capacity for organizing adult education programme, subject knowledge, good eloquence, honest and to have moral values and understanding of the learners. The effectiveness of the adult education instructor depends upon his personal characteristics, his personality traits, his attitudes towards adult education and his exposure to various mass media agencies" (Reddy & Devi, 2012, p. 231).

Finalmente,

El éxito de los programas no solo depende de la planificación efectiva, el apoyo material y el financiamiento, sino que también depende del docente de educación para adultos, que es el realizador del programa a nivel de base. El rendimiento de los profesores depende de sus características de fondo y la formación recibida por ellos³⁰ (Reddy & Devi, 2012, p. 228)

Frente a ello, es necesario el fortalecimiento de sus competencias, una formación pensada para atender a adultos y que se le brinde las condiciones necesarias para que logren los objetivos propuestos de los programas.

d). La oferta de educación para adultos

Un componente no menos importante es la oferta de la educación para adultos, que permite que distintos actores interesados puedan ver el programa ofertado. Por ejemplo, Bryson (2013) nos presenta cuatro creencias fundamentales sobre la enseñanza de adultos: La enseñanza es el diálogo: se trasmite y produce el conocimiento.

- La enseñanza es el diálogo: se trasmite y produce el conocimiento.
- El aprendizaje es el compromiso: estimula la participación activa.
- El crecimiento es el descubrimiento: permite la curiosidad y asocia lo nuevo con lo conocido.
- El conocimiento es la aplicación: es probar y demostrar el beneficio del conocimiento adquirido.

A partir de esta propuesta conceptual o teórica, se pueden construir o diseñar ciertas ofertas que permitan a los implicados participar. Considerando esta propuesta, se establece una oferta educativa para personas adultas, en este caso, "mayores de 16 años que no terminaron sus estudios básicos, no tienen ninguna titulación o quieren actualizar sus conocimientos profesionales" (Ramírez & Duro, 2004, p. 2). Los cursos ofrecidos abarcan distintos formatos: de manera presencial, a distancia, así como formal y no formal. Entonces, podríamos afirmar que la "oferta está vinculada con la demanda" (Dörder & Schaffer, 2012, p. 11). En la siguiente tabla, presentamos la oferta educativa planteada por Jabonero (1999, citado en Ramírez & Duro, 2004, p. 3) y Kraft (2011).

30 En el texto original, los autores señalan: "The success of the programs not only depends on effective planning, material support and funding, but depends on the adult education teacher who is the real maker of the program at the grassroots level. The performance of the teachers depends on their background and the training received by them" (Reddy & Devi, 2012, p. 228).



Tabla 29. Oferta educativa para los formadores de adultos

OFERTA EN RELACIÓN CON LOS CURSOS	OFERTA EN RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS
<ul style="list-style-type: none">• Alfabetización• Enseñanzas básicas• Empleo, calidad del mercado de trabajo, técnicas de búsqueda de empleo, etc.• Procesos que promuevan la igualdad de oportunidades• Salud y medio ambiente• Cooperación institucional e internacional• Conocimiento de otras lenguas• Formación para el ocio y el tiempo libre• Formación para el uso de nuevas tecnologías• Formación para la participación• Formación para la integración de la igualdad de oportunidades• Formación para la conservación de la salud y el medio ambiente	<ul style="list-style-type: none">• Marco de Competencias Personales• Habilidades sociales• Competencias didácticas• Habilidades metodológicas y• Competencias sociales e institucionales

Fuente: Adaptado de Jabonero (1999) citado por Ramírez & Duro (2004, p.3); Kraft (2011)

A partir de la tabla expuesta, la oferta tiene dos miradas: una en relación con los cursos y la otra, con las competencias. De este modo, se orienta al consumidor a decidir o buscar lo que requiere, de acuerdo con sus intereses, necesidades, exigencias del contexto, debilidades formativas, etc. Con respecto al formato, la oferta educativa para adultos puede tener tres variantes: la educación formal, no formal y el aprendizaje informal.

Aquí, los modos formales y no formales tenían como objetivo apoyar el aprendizaje que se produce en entornos informales mediante el uso de enfoques y métodos pedagógicos similares, pero a través de diferentes entornos organizacionales y llegando a diferentes grupos objetivo (Milana, 2012, p. 108).

Como plantea Milana, asumimos tres modos de aprendizaje. A continuación, desarrollaremos cada estrategia utilizando los términos “educación” y “aprendizaje” según corresponda (Unesco, 2010):

- **Educación formal:** La educación formal se lleva a cabo en las instituciones de educación que brindan formación profesional (Milana, 2012), y conduce a una titulación y certificación oficial. Tales son los casos del sistema

32 Here, both formal and non-formal modes aimed to support learning occurring in informal settings by using similar pedagogical approaches and methods, but through differing organizational settings and by reaching out to different target groups

escolar, el certificado de las enseñanzas iniciales de personas adultas, los certificados de los niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, etc. (Equipo Políticas Sociales FETE UGT, s.f.; Eurydice, 2011). Esta educación está organizada mediante un marco institucional, que plantea la forma de aprendizaje, el sistema de control, evaluación y el tipo de certificación, así como los profesionales responsables y sus funciones (Gnahs, 2010; Reich-Claassen, 2010).

En algunos países, los peldaños más altos de esta «escala» los conforman programas organizados que combinan el empleo a tiempo parcial con la participación, también a tiempo parcial, en el sistema escolar y el universitario ordinario. En estos países, dichos programas son conocidos como «sistema dual» u otras expresiones equivalentes (Eurostat, 2006, p. 13, citado en Eurydice, 2011, p. 17-18).

Es necesario precisar que, en estos tiempos, la educación formal no necesariamente consiste en asistir a una organización oficial; dicha organización puede brindar cursos y los participantes pueden estudiar de manera virtual (*e-learning*) (Eurydice, 2011).

- Educación no formal: Integra a la educación continua (Reich-Claassen, 2010) y se relaciona con los procesos educativos organizados fuera del “sistema educativo”. Considera los conocimientos y las habilidades que se utilizan en la vida profesional y privada (Gnahs, 2010). La educación no formal no conduce a una titulación oficial universitaria, pero sí a certificados, por ejemplo, de enseñanza de idiomas (Equipo Políticas Sociales FETE UGT, s.f.). Esta forma de educación puede tener lugar dentro o fuera de los centros de enseñanza, y desarrolla programas de alfabetización de adultos, competencias para la vida, competencias profesionales y de cultura. Su duración es variable (Eurostat, 2006, p. 13, citado en Eurydice, 2011).
- Aprendizaje informal: Usualmente, está fuera de las instituciones educativas (Reich-Claassen, 2010), donde se da el aprendizaje intencional de conocimientos y habilidades de manera consciente y deliberada. Ello implica que no se llevará a cabo en forma de enseñanza, es decir, no necesariamente en el marco de la relación profesor-estudiante. El aprendizaje informal es denominado como el aprendizaje en el contexto de la vida (Zeuner, 2011) o en el contexto informal —según la Unesco— (Milana, 2012), en la medida que tiene lugar en espacios que nos permiten aprender a través de maneras informales, como al leer literatura, visitar ferias o congresos. También, abarca el aprendizaje autodirigido a partir de medios de comunicación (Tippelt, 2011; Nolda, 2012), o aquel que se desarrolla en el ámbito familiar y laboral, o en la vida cotidiana (Eurydice, 2011).

El aprendizaje informal no es organizado previamente ni estructurado en función de determinados objetivos; carece, por regla general, de



intencionalidad por parte del que aprende (Cedefop, 2008, p. 93). Con respecto a su duración, este aprendizaje se produce a lo largo de la vida, a partir de lo cual puede tener cierta relación con el concepto de aprendizaje para la vida, por ejemplo, como el aprendizaje entre padres o el autoaprendizaje (von Rosenblatt & Bilger, 2008; Gnahs, 2010; von Hippel, en Helsper & Tippelt, 2011; Reich-Claassen, 2010). Además, les va a permitir aprender a los grupos con desventajas (von Rosenblatt & Bilger, 2008).

Algunos autores relacionan el aprendizaje informal con otros términos, como el aprendizaje incidental o —aprendizaje al azar—; sin embargo, Gnahs (2010) indica que estas modalidades no son parte del aprendizaje informal. Rummler, por su parte, aborda los procesos de aprendizaje autodirigido, que se vinculan con la primera forma de aprendizaje, en la medida que no responden a un aprendizaje institucionalmente organizado (2006, p. 32). Esto se puede reafirmar con lo que opina Pieler (2000) sobre el aprendizaje no intencional, en el que los trabajadores intercambian información relacionada con el trabajo; aunque esta que no es explícita, válida y necesaria para que finalmente se pueda lograr la creación de conocimiento.

Tomando en cuenta los aportes de Gnahs (2010, pp. 18) y Rummler (2006), hemos organizado la siguiente tabla:

Tabla 30. Educación formal, no formal y aprendizaje informal³²

	EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN NO FORMAL	APRENDIZAJE INFORMAL
Educación continua	<ul style="list-style-type: none">• Formación a través de cursos de actualización, máster o cursos de administración de empresas (MBA)• Obtención de grados académicos	<ul style="list-style-type: none">• Curso de Inglés en la universidad• Capacitación en liderazgo• Escuela de manejo de auto• Curso de baile	<ul style="list-style-type: none">• Autoaprendizaje del adulto para utilizar la computadora• Capacitación en el lugar de trabajo• Lectura de un libro
No es educación continua	<ul style="list-style-type: none">• Visitar una escuela• Realizar el primer grado	<ul style="list-style-type: none">• Clase de tutoría para estudiantes• Formación de jóvenes• Horas de clases de tenis para niños y jóvenes• Asistir a seminarios, trabajos en grupo, conferencias	<ul style="list-style-type: none">• Autoaprendizaje con una computadora para niños y jóvenes• Tutoría para padres o hermanos• Actividades de un club, comunidad o autoridades

Fuente: Adaptado de Rummler (2006) y Gnahs (2010)

³² Existen otros tipos de aprendizaje, como el aprendizaje aleatorio, que es el aprendizaje carente de intencionalidad (Eurydice, 2011)

Sin embargo, debemos acotar que el aprendizaje informal no está en contra del aprendizaje institucional (Tippelt, 2011), y que la educación formal le permite al adulto adquirir las cualificaciones profesionales, que son las competencias que una persona requiere en su profesión y trabajo (Eurydice, 2011).

e). Las certificados

El documento que uno recibe por haber cursado o participado en los programas de formación es el certificado. Este documento valida el conocimiento, la habilidad o la destreza aprendida durante el tiempo del curso. Dicha certificación, además, se relaciona con la calidad del programa (Edelmann, 2011), y le da al participante la confianza en sí mismo y un reconocimiento social que certifica su aprendizaje. Como indica Edelmann (2011) es una especie de medición de la adquisición de la competencia en materia de una formación, que puede haberse llevado a cabo en períodos cortos, de mediano o largo plazo.

Estos certificados son parte de la hoja de vida, currículum del adulto o perfil profesional. Posteriormente, una organización podrá otorgarle un valor a nivel de cuánto puede saber, qué competencias tiene o cuál es su nivel de experiencia, por lo cual es importante la institución que acredita o certifica el estudio realizado. Las certificaciones internacionales, por ejemplo, pueden abrir oportunidades de trabajo, así como de progreso a los interesados (Edelmann, 2011).

En la actualidad, sobre todo en el contexto peruano, existe una necesidad de acumulación de certificados para poder acceder a una plaza de docente en el sector público, a diferencia de Alemania, en donde no es obligatorio. Si bien la obtención de certificados le permitirá al adulto mejores posibilidades en el mercado laboral, promociones dentro de una organización, reducción de la incertidumbre (Edelmann, 2011) y un mejor desempeño en las labores que realiza, estos elementos están condicionados por la calidad de la organización, el nivel de preparación de los formadores y el interés por seguir aprendiendo.

Edelmann (2011) indica que, en 2006, en Alemania, el Ministerio Federal de Educación e Investigación (Bundesministerium für Bildung und Forschung) incorporó el uso del ProfilPASS para recoger documentación o evidencias sobre la educación continua que realiza el trabajador. En este estudio, considera los certificados de la educación formal, no formal e informal, que deben resaltar, principalmente, las habilidades y los aprendizajes adquiridos. En la siguiente tabla, presentamos el proceso de evaluación de competencias a partir del ProfilPASS.



Tabla 31. Proceso de evaluación de competencias con el PerfilPASS ³³

ÁMBITOS DEL APRENDIZAJE FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL								
	Pasa- tiempo y familia	Hogar y la familia	Escuela	For- mación	El servicio militar, servicio comuni- tario, año de volun- tariado	La vida laboral, prácticas, empleo	Com- promiso político y social	Vida especial, situa- ciones
Registro	Designación y descripción de las actividades							
Determi- nación	La reformulación o la traducción de las actividades en las habilidades							
Clasifi- cación	Clasificación de las habilidades de los niveles 1 a 4							
Contabili- dad	Definición de ocho experiencias personalmente relevantes para enfocar							
Fijación de metas	Desarrollo de proyectos personales y reflexión de las posibilidades de realización							

Fuente: Edelmann (2011, p.315)

De esta manera, se pueden considerar los aprendizajes o las habilidades que se han obtenido en diferentes ámbitos, como el formal, el no formal y el informal. También, es posible registrar las diversas actividades y, a partir de ello, organizarlas según el proceso; al final, quedaría el reconocimiento de proyectos que ameritan el mayor manejo de competencias. Es importante valorar esta propuesta, porque, si bien no se obtienen certificaciones por parte del hogar o familia, otras instituciones sí las brindarán.

f). La financiación

La explicación de algunos adultos acerca de por qué no asisten a cursos de educación continua fue por no contar con el dinero, el financiamiento o los recursos para pagar los cursos que ofrecen las organizaciones educativas (Schmidt, 2013). En este caso, la European Commission/EACEA/Eurydice (2015) describe seis modelos de financiamiento:

- **Financiación estatal:** este modelo explica la financiación de las organizaciones de los cursos que ofrecen. Usualmente, las instituciones públicas —como el Ministerio de Educación— asumen los gastos de participación de sus trabajadores.

³³ En el texto original, se menciona: "Prozesse zur Kompetenzbilanzierung mit dem ProfilPASS".

- Financiación por parte del empleador: en este modelo, el empleador asume el financiamiento de la formación de sus empleados. Esta formación puede estar dentro o fuera del puesto de trabajo.
- Financiación parafiscal: este financiamiento refiere a los fondos colectivos (contribuciones de empleadores o empleados, fondos públicos, etc.) que buscan cubrir la formación de los empleados.
- Obtención de beca: este modelo explica la subvención, el subsidio, el financiamiento que cubre el costo del curso, de modo que los participantes no incurran en gastos. Estos gastos pueden ser alojamiento, transporte, materiales.
- Préstamos estudiantiles: este modelo plantea el préstamo a un estudiante para que lleve a cabo su formación; posteriormente, el monto prestado deberá ser devuelto.
- Las cuentas individuales de aprendizaje: en este modelo, los estudiantes ahorran dinero para realizar su formación. En algunos casos, el costo del valor del curso es también asumido por autoridades del sector público.

Se debe considerar otro modelo, en el cual el participante asume el costo total del curso y no recibe apoyo alguno.

En síntesis, en este apartado, se ha explicado el concepto de educación de adultos, sus principios y características. Sobre esta base, se ha planteado un panorama amplio y concreto de esta teoría. Asimismo, se ha destacado la importancia de la formación del formador, la oferta, la financiación y las certificaciones.

1.5. La educación continua docente vinculada con la educación de adultos

En este último apartado, trabajamos la posible vinculación que existe entre la educación continua y la educación de adultos. En función de ello, respondemos la siguiente interrogante: ¿Cuál es el vínculo entre la educación continua y la educación de adultos? Hacia el final del estudio, trataremos de ampliar esta discusión. En torno a la pregunta de este apartado, Kraft explica: “La comprensión tiene como objetivo mejorar la práctica en la práctica de educación continua y, por lo tanto, al desarrollo de calidad de las actividades de educación de adultos”³⁴ (2006, p. 6). Esta idea nos lleva a repensar que estos dos temas están vinculados, pero no son idénticos, en la medida que la educación continua está orientada a los profesionales (que son adultos) que siguen formándose después de haber realizado su formación inicial, mientras que la educación de adultos se dirige a los adultos que usualmente no han realizado formación alguna y requieren seguir aprendiendo.

34 En el texto original, Kraft indica: “*Verständnis zielt auf eine Verbesserung des Handelns in der Weiterbildungspraxis und damit auf die Qualitätsentwicklung erwachsenenpädagogischen Handelns*” (2006, p. 6)



Desde la mirada de Löbbecke (1989), la articulación entre la educación de adultos y la educación continua docente se inscribe dentro del campo económico y de la política educativa. A partir de la comprensión de los aportes teóricos, planteamos los siguientes aspectos que vinculan a los dos temas de nuestro estudio: educación de adultos y educación continua docente.

1.5.1. Adulto

De acuerdo con nuestro campo de estudio, el adulto se convierte en el sujeto involucrado en los temas de estudio (educación continua y educación de adultos). Consideramos como adultos a las personas cuyas edades se encuentran en el rango de 18 a 20 años hasta aproximadamente los 65 años. Usualmente, estos adultos realizan estudios superiores, técnicos o alguna labor que les permite incorporarse al sistema económico. Como adultos, tienen sus propias responsabilidades; responden a su madurez; y, en muchos casos, tienen familia. Los adultos tienen su propio proceso de aprendizaje, que no es igual al de los niños y los jóvenes, y han acumulado experiencia a partir de las acciones o las actividades que realizan tanto a nivel profesional como personal.

Entonces, desde la educación continua docente y por diversos motivos, los adultos deciden o son orientados a seguir estudiando a partir de las exigencias de su profesión y de sus propias necesidades. Por estos motivos, se capacita, realiza especializaciones u obtiene grados académicos, etc. En este caso, el adulto combina sus actividades profesionales con las personales para seguir incorporando habilidades, nuevos temas y conocimientos, y para desarrollar o fortalecer sus cualificaciones (Rummler, 2006).

Por su parte, la educación de adultos tiene como fin brindar posibilidades a los adultos para que se mantengan o incorporen en el sistema económico, así como en la vida ciudadana. Ello es posible mediante el estudio continuo o permanente, que apunta a que los adultos

desarrollen sus aptitudes, enriquezcan sus conocimientos, mejoren sus competencias técnicas o profesionales, o les den una nueva orientación, y hagan evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (Unesco, 2010, p. 15).

Su participación en estos programas puede estar influenciada “por diferentes factores, como factores motivacionales, sociodemográficos o relacionados con el contexto”³⁵ (von Hippel & Tippelt, 2010, p. 34).

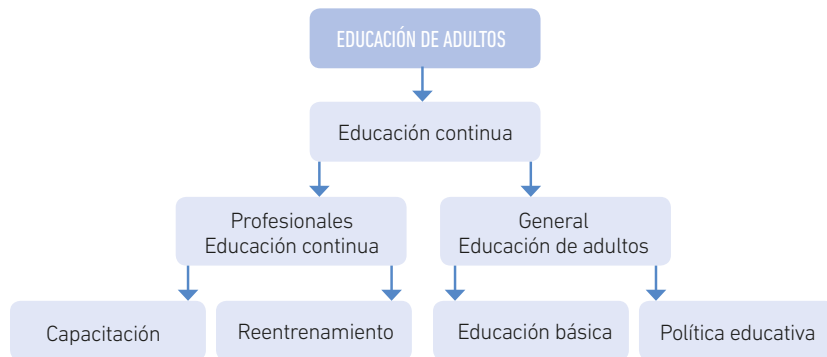
35 En el texto original, los autores señalan: “by different factors, such as motivational, socio-demographic or context-related factors” (Hippel, von & Tippelt, 2010, p. 34).

Como sostienen Dörder y Schaffer (2012), los adultos llevan a cabo educación continua desde los programas de aprendizaje permanente con la posibilidad de que estos les creen oportunidades en la vida que no necesariamente refieren al campo académico.

1.5.2. Correspondencia entre la educación de adultos y educación continua

De acuerdo con Weinberg (1999), la educación de adultos es un gran sistema y, dentro de este, se ubica la educación continua. La diferencia entre ambos conceptos reside en que la educación continua está dirigida a profesionales, mientras que la de adultos se orienta al público en general. Esto se puede observar en la siguiente figura (Weinberg, 1999, p. 12).

Figura 6. Educación de adultos: organización



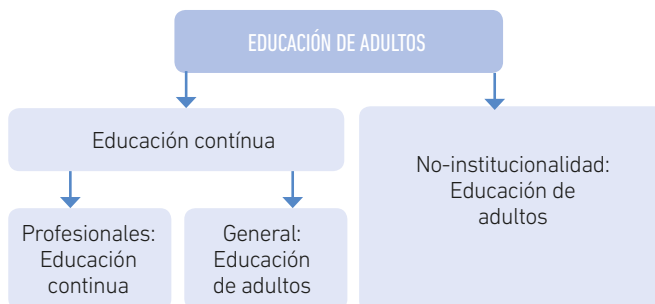
Fuente: Weinberg (1999)

Además, Weinberg descompone la educación continua en capacitación y reentrenamiento, entendidos como espacios para reaprender, especializarse, aprender conceptos y prácticas, valorar experiencias, etc., desde una profesión lograda con anterioridad. En contraste, la educación de adultos está orientada a la educación básica y la política educativa; en esa medida, los participantes son personas adultas que no realizaron estudios de formación básica (escolar) o formación inicial en la edad respectiva, por lo cual requieren completar estos estudios o aprender lo que el sistema propone. Esto implica que puede responder a un tema económico.

En la Figura 7, se evidencia el nivel de importancia de la educación de adultos, de la cual se desprenden la educación continua y la educación no institucional de adultos. A su vez, la educación continua se divide en educación continua dirigida para los profesionales y educación de adultos para público general.



Figura 7. La educación de adultos es genérica



Fuente: Nolda (2012, p. 16-17)

Gnahs (2010) nos plantea cómo entender aquella educación continua realizada por el docente que está orientada a un público profesional. Según el autor, dicha educación puede presentarse bajo tres formatos de educación dependiendo del tipo de aprendizaje: educación formal, educación no formal y aprendizaje informal. Lo mismo ocurre en la educación de adultos; sin embargo, se debe considerar que, en la práctica, dependiendo de las exigencias académicas, el docente podrá realizar una educación formal o no. Por ejemplo, es diferente realizar una especialización que aprender computación. Estas diferencias pueden estar enmarcadas en el tipo de curso, tiempo, capacidades logradas, entre otras. No obstante, lo interesante es que todo está dirigido a los adultos, lo cual evidencia que estos cursos están basados en el principio de que el individuo aprende de manera continua o a lo largo de toda su vida. En función de ello, se ha ido desarrollando una teoría del aprendizaje y herramientas operativas concretas para ir creando condiciones de aprendizaje del adulto (Pichon-Riviére, 1985, citado en Herrera, Miranda, Pérez & Koch, 2008).

1.5.3. Oferta de cursos

La educación continua es ofrecida por diferentes organizaciones que tienen sus propios intereses, objetivos, programa curricular, etc. Ello le permite al participante desarrollar habilidades, aumentar conocimientos o aprender nuevas cosas/situaciones. Esta variedad se plasma a través de las ofertas de cursos presenciales, no presenciales, a distancia o virtuales. De la misma manera, ocurre con las organizaciones que desarrollan la educación no formal, que brindan cursos de manera abierta y, en algunos casos, a un público objetivo, como la educación formal. En el caso del aprendizaje informal, aunque no hay cursos, nos vemos ante espacios que generan una organización entre sus trabajadores y que propician la decisión personal de cada sujeto por compartir con otros; en ese sentido, no son cursos formales estructurados.

Como se ha planteado previamente, la oferta de cursos dependerá mucho del público al que se dirige y su propuesta de curso. Ante lo expresado, podemos inferir que existe vinculación directa entre la oferta de cursos de educación continua y los que ofrece la educación de adultos, porque los cursos están dirigidos a jóvenes y adultos, pero, de acuerdo con el programa o propuesta, estos tienen diversos fines, objetivos, temas, público objetivo, tiempo, exigencias, conocimientos, competencias, etc. Cabe anotar que no todos los cursos son para todos, porque, dejando de lado la temática, se relacionan con la formación de los adultos, que implica tanto la formación básica escolar como la educación inicial (técnica-profesional).

Finalmente, sería interesante repensar la función de la educación de adultos no solo en el caso de aquellos que no recibieron formación, sino partiendo de la premisa de que todos tenemos derecho a continuar aprendiendo para, de esta manera, seguir generando cambios en la sociedad tanto desde el ámbito económico como desde el laboral. Incluir a los adultos es brindarles la posibilidad de que ellos sigan aprendiendo, participando como ciudadanos (Schmidt-Lauff, 2008; EP, 2008, citado en Milana, 2012); así, promueve una cultura de aprendizaje continuo.

1.5.4. Relación entre los principios de la educación de adultos y la educación continua

Los principios de la educación continua de docentes y la educación de adultos tienen ciertas similitudes. No obstante, no por ello asumimos que sean iguales, solo que reúnen ciertos elementos vinculantes. A continuación, planteamos una vinculación y una breve descripción para su comprensión.

Tabla 32. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (I)

EDUCACIÓN CONTINUA* Escotet (1991, citado en Tünnermann, 1995, p. 4-5)	EDUCACIÓN DE ADULTOS** Unesco (1976, p. 3-4)
Es un proceso continuo a lo largo de la vida, dinámico y flexible.	Se debe confiar en las posibilidades y en la voluntad de todo ser humano de progresar durante toda su vida, tanto en el plano de su desarrollo personal como en relación con su actividad en la vida social. Esta educación debe estar organizada y ser llevada a la práctica de manera flexible, tomando en consideración los factores sociales, culturales, económicos, e institucionales de cada país y sociedad a los que pertenecen los educandos adultos.

Fuente: Elaboración propia



En ambos casos, se resalta que se trata de procesos flexibles, que se llevan a cabo a lo largo de la vida o durante toda la vida del educando, aunque la educación de adultos precisa, adicionalmente, que se debe orientar al desarrollo personal en función de la actividad que practica el participante y considerando los factores de cada sociedad.

Tabla 33. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (II)

EDUCACIÓN CONTINUA* Escotet (1991, citado en Tünnermann, 1995, p. 4-5)	EDUCACIÓN DE ADULTOS** Unesco (1976, p. 3-4)
Se debe promover la universalidad del espacio educativo; este debe ser un lugar de encuentro o situación de aprendizaje. Toda institución o grupo social es educativo y promueve la convivencia humana.	Se debe suscitar y mantener el interés de los adultos en formación, recurrir a su experiencia, reforzar la confianza en sí mismos y facilitar su participación activa en todas las fases del proceso educativo que les concierne.

Fuente: Elaboración propia

Hemos relacionado estos principios por diversas cuestiones. Para empezar, el vínculo responde a que se debe producir el aprendizaje en complemento con el recojo, y la valoración de la experiencia del participante y de la convivencia humana. Se debe resaltar que la educación continua valora que todo espacio es educativo y, si lo complementamos, debe permitir al adulto su participación activa.

Tabla 34. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (III)

EDUCACIÓN CONTINUA* Escotet (1991, citado en Tünnermann, 1995, p. 4-5)	EDUCACIÓN DE ADULTOS** Unesco (1976, p. 3-4)
Es integral, y se interesa en el desarrollo y el crecimiento de las personas desde sus posibilidades y habilidades.	Debe estar concebida en función de las necesidades de los participantes aprovechando sus diversas experiencias, y asignando la más alta prioridad a los grupos menos favorecidos desde el punto de vista educativo, dentro de una perspectiva de promoción colectiva. Debe despertar el interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales.

Fuente: Elaboración propia

Si bien se resalta el desarrollo y crecimiento de las personas que se siguen formando, esta formación debe fortalecer sus posibilidades, habilidades, así como sus necesidades, a partir del reconocimiento de sus experiencias. Como

se comentaba anteriormente, al ser un derecho, la educación que se brinda debe estar orientada a las personas desfavorecidas.

Tabla 35. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (IV)

EDUCACIÓN CONTINUA* Escotet (1991, citado en Tünnermann, 1995, p. 4-5)	EDUCACIÓN DE ADULTOS** Unesco (1976, p. 3-4)
Toma en cuenta el contexto social para considerar los fines de formación.	Debe adaptarse a las condiciones concretas de la vida cotidiana y del trabajo, teniendo en cuenta las características personales del adulto en formación, su edad, su medio familiar, social, profesional o residencial y las relaciones que les vinculan.

Fuente: Elboración propia

Es importante resaltar que toda oferta o programa de educación continua debe responder al contexto en que se desenvuelve el docente. Esta valoración del contexto debe estar relacionada con las condiciones concretas de la vida, así como las características personales del adulto (docente), aspectos que van desde lo personal (edad, formación) hasta lo familiar y profesional.

Tabla 36. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (V)

EDUCACIÓN CONTINUA* Escotet (1991, citado en Tünnermann, 1995, p. 4-5)	EDUCACIÓN DE ADULTOS** Unesco (1976, p. 3-4)
Es un proceso ordenador del pensamiento para su comprensión, dirección y utilidad.	Debe reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa.

Fuente: Elboración propia

La educación continua se convierte en un soporte cognitivo de los participantes, pero esto se puede complementar mediante la valoración de la cultura y la experiencia de cada adulto. En ese sentido, en el proceso de aprendizaje, el adulto o docente puede ocupar dos posiciones: educador y educando. Esto significa, por un lado, expresar su experiencia y, por otro, aprender las cosas nuevas que se le proponen.



Tabla 37. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (VI)

EDUCACIÓN CONTINUA* Escotet (1991 citado en Tünnermann, 1995, p. 4-5)	EDUCACIÓN DE ADULTOS** Unesco (1976, p. 3-4)
El sistema educativo tiene carácter integrador entre el micro y macrosistema educativo-social.	Debe contribuir con el desarrollo económico y social de toda la comunidad. Debe lograr la participación de los adultos, de los grupos y de las comunidades en la adopción de decisiones en todos los niveles del proceso de educación, en particular, en la determinación de las necesidades, en la elaboración de programas de estudios, en la ejecución y evaluación, y en la determinación de las actividades educativas con arreglo a la transformación del medio laboral y de la vida de los adultos.

Fuente: Elaboración propia

Al no ser un hecho aislado, la educación continua permite observar los niveles educativos como parte de un sistema educativo. En ese proceso, debemos considerar que los adultos tienen la capacidad de autoorganización, lo cual significa tomar decisiones. Ello debe conllevar a transformar el medio donde se desenvuelve y, por ende, la vida propia de los participantes.

Tabla 38. Relación de los principios de la educación continua y la educación de adultos (VII)

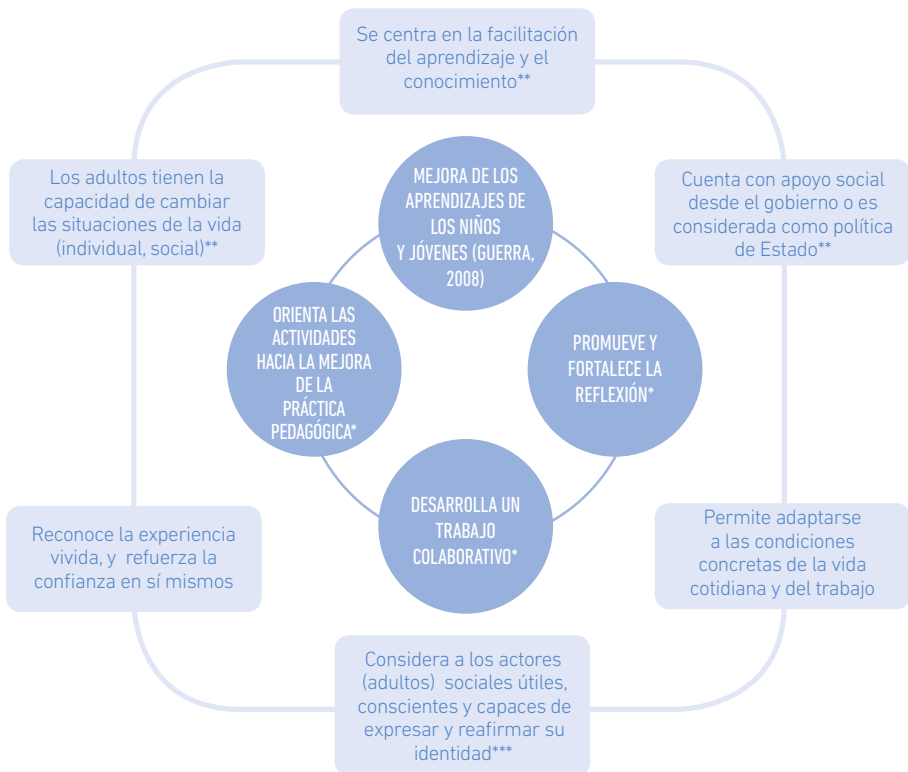
EDUCACIÓN CONTINUA* Escotet (1991, citado en Tünnermann, 1995, p. 4-5)	EDUCACIÓN DE ADULTOS** Unesco (1976, p. 3-4)
La educación es un proceso innovador para atender las necesidades educativas.	Debe reconocer como parte integrante del proceso educativo las formas de organización colectiva creadas por los adultos, con miras a resolver sus problemas cotidianos.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el seguir aprendiendo se convierte en una oportunidad de los docentes o adultos. Esta educación debe ser innovadora para atender las necesidades educativas, así como permitirles resolver los problemas cotidianos.

Esta vinculación de principios ha permitido valorar cada uno de ellos y, sobre todo, complementar lo que propone la educación continua con la educación de adultos, que es más amplia y hace explícitos aspectos no considerados por el primer tipo de educación. A partir de la comprensión de los principios, e identificación de los principios comunes y diferentes, en la siguiente figura, presentamos los aspectos relevantes de la importancia de la educación continua (círculo interior) y la educación de adultos (círculo externo).

Figura 8. Importancia de la educación continua (EC) de docentes en relación con la educación de adultos (EA)



*Elliott (1991), citado en Imbernón (1998); Imbernón (1998); Bello (2004); Vezub (2009); von Hippel (2011b); Bernhardsson y Lattke (2012)

**Dimensiones de la teoría de la educación de adultos, Siebert (1977, p. 6, citado en Weinberg, 1999)

***Ramírez y Víctor (2010)

****Unesco (1976)

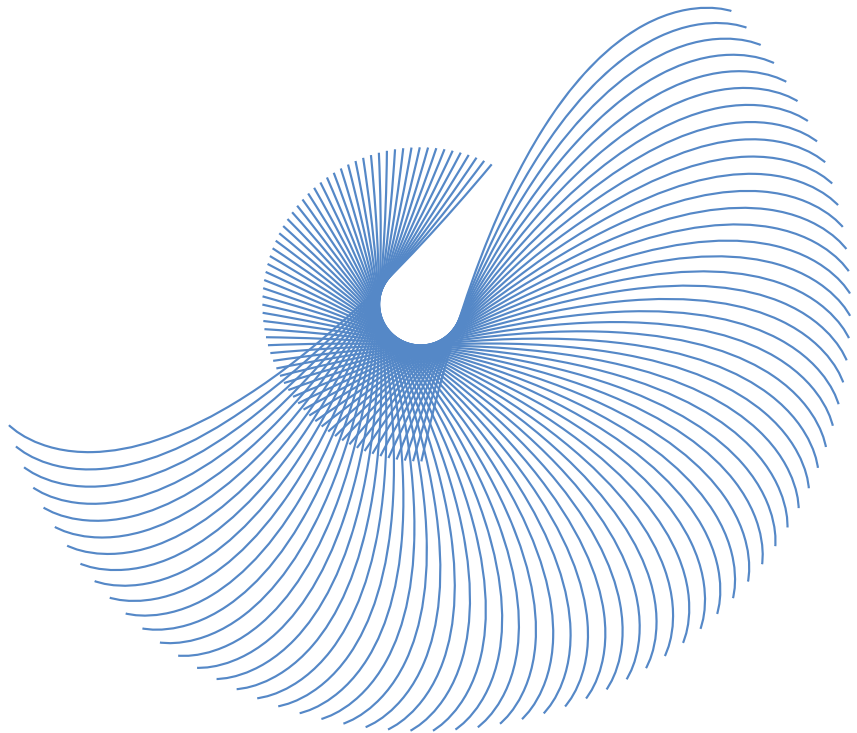
Fuente: Elaboración propia, a partir de los autores mencionados



En la figura presentada, se puede diferenciar la intención de cada tipo de educación. Por un lado, la educación continua de docentes está centrada en mejorar la práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes; es decir, responde más a la labor profesional del educador. Por otro lado, la educación de adultos considera la comprensión del adulto, por lo cual valora su experiencia y sus situaciones de vida, asumiendo al participante como un sujeto consciente de su accionar. Entonces, podemos indicar que la educación de adultos es más amplia y valora el rol del adulto, así como su formación. Por este motivo, se realizó el presente estudio.

2

Diseño metodológico





En el presente capítulo, se detalla todo el proceso metodológico seguido en la investigación. Asimismo, se definen el problema, los objetivos, las categorías de estudio, las técnicas empleadas y el análisis posterior al recojo de la información.

2.1. Importancia y justificación del estudio

La educación, desde fines del siglo pasado hasta la fecha, ha ido enfrentando diversos cambios. En algunos casos, dichos cambios han promovido el fortalecimiento de las políticas educativas, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, la ampliación de la cobertura de matrícula, la discusión y la reflexión de la formación docente, el quehacer o la práctica docente, entre otros. Entre los aspectos mencionados, se ha discutido y planteado propuestas relacionadas con la formación docente, que insisten en la mejora desde la formación inicial hasta la continua. Dichas propuestas consideran a los docentes como agentes responsables de mejorar y superar los retos educativos que les plantea cada contexto.

En este marco, la educación continua resalta la oportunidad de obtener aprendizajes para toda la vida (Pineda & Sarramona, 2006; Miranda & Rivera, 2009), en este caso específico, en los docentes de escuela. Al respecto, Lynd señala que “el término formación de maestros vino a ser utilizado en los países en desarrollo para abarcar la preparación del profesor en el modo de preservicio, y la mejora del profesor (habilidades y/o calificaciones) el modo del profesor del en-servicio” (2005, p. 12). Esta preparación se da durante el servicio docente para lograr el desarrollo de sus habilidades o cualificaciones después de la formación inicial, lo cual es necesario para un cambio o desarrollo, que se evidenciará en la mejora de los aprendizajes y en el impacto positivo sobre la población estudiantil. Para lograr estas metas, se deben cubrir ciertas condiciones que garanticen el desempeño profesional, las cuales deben estar acordes con las exigencias del sistema educativo al que pertenecen los docentes, como la remuneración, las condiciones laborales apropiadas, las oportunidades de desarrollo profesional, los estímulos y las normas (Beca, citado en Flores, 2004; Imbernóm, 2004; Fuguet, 2007; Darling-Hammond & Rothman, 2011).

Frente a ello, muchos países han revisado y replanteado los procesos de formación inicial de los docentes, así como su propuesta de educación continua, con el fin de lograr que dichos participantes cuenten con conocimientos actuales, desarrollen de sus habilidades y que sean capaces de lograr el

aprendizaje en sus estudiantes, entre otros aspectos. Cabe resaltar que, junto con la educación continua, se considera otro tema, denominado “educación de adultos”. En esta forma de educación, se analiza la situación de los docentes como adultos enfocándose en la continuidad del aprendizaje, el proceso de aprendizaje, la importancia en el sistema, las condiciones y la problemática, etc. Debemos tomar en cuenta que, tanto en Europa como en América, hay una preocupación por fortalecer la educación de adultos, lo cual se puede evidenciar en las propuestas escritas en el *Libro Blanco*, los objetivos de Educación para todos (EPT-Dakar) y el Plan de Acción para el Futuro (Hamburgo). En estos documentos, se plantea que la educación de adultos es el desafío para el siglo XXI, enfatizando en la educación y la formación a lo largo de la vida. Además, estas fuentes señalan que necesario brindar un aprendizaje adecuado y desarrollar una educación polivalente y de calidad con el objetivo de mejorar las condiciones de las personas adultas en el desempeño de cualquier actividad social; en su relación con el medio ambiente; en la salud y la población; y, en especial, para el empleo (Jabonero et al., 1997; Unesco, 2010). Dichos documentos, también, destacan la importancia de este aprendizaje para lograr la igualdad y equidad, la cooperación y la solidaridad (Jabonero et al., 1997; Unesco, 2010).

Frente a lo expuesto, en países como Alemania, ha surgido un creciente aumento de la oferta de educación continua por parte de universidades e institutos (por ejemplo, Academia Heimerer, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus; Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg), organismos estatales (como Schulpsychologisches und Inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum, Sibuz), sindicato de profesores (como en el caso de Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GWE), editoriales (como Klett Bildungsverlage), etc. Esta oferta está dirigida tanto a adultos en general como también a docentes en servicio. En el caso de Perú, el Ministerio de Educación ha replanteado y dirige la oferta de formación continua a los docentes a nivel nacional. Los mayores ofertantes son las universidades, institutos pedagógicos, el sindicato de profesores (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú o Sutep), el Colegio de Profesores, organismos no gubernamentales, organismos estatales (como, por ejemplo, el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social del Perú), instituciones privadas (como el Instituto de Democracia y Derechos Humanos o Idehpucp), editoriales (tal es el caso de Editorial Corefo), entre otros.

De este modo, se evidencia la importancia de la educación continua docente y el rol que está cumpliendo, considerando que ambos países valoran la educación continua como una herramienta necesaria para el desarrollo profesional y, por ende, para la mejora del sistema educativo. Es preciso acotar que, si bien los países mencionados tienen propuestas sobre educación continua, cada una responde a sus propias necesidades, realidades y planteamientos.



Finalmente, el estudio se vuelve relevante, porque se centra en la práctica de educación continua de los docentes en vinculación con la educación de adultos. Además, aborda cómo los sistemas de formación —entiéndase como organizaciones gubernamentales o instituciones educativas— le permiten seguir aprendiendo al adulto-docente que cuenta con una formación inicial y que es pieza medular dentro del sistema educativo.

2.2. Formulación del problema y objetivos

Considerando que nuestro estudio es sobre la educación continua docente en vinculación con la educación de adultos, nos planteamos las siguientes preguntas principales:

- I. ¿De qué manera las percepciones de docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre la educación continua abordan la importancia del vínculo entre estas y la educación de adultos?
- II. ¿Cómo se puede mejorar la práctica de la educación continua desde la perspectiva de la teoría de la educación de adultos y el sistema multinivel de Schrader?

A partir de estas preguntas, planteamos cuatro preguntas secundarias:

- 1a. ¿Cómo se vincula la educación continua de los docentes con la educación de adultos?
- 1b. ¿Cuáles son las propuestas de los programas de educación continua ofrecidos por las instituciones de Berlín y Lima que consideran al docente como adulto?
- 1c. ¿Cuáles son las percepciones que tienen docentes, directores y representantes del sector público en educación sobre cómo la educación continua permite a los docentes mejorar su desarrollo profesional en el sector educativo en Berlín y Lima?
- 1d. ¿Cuáles son los elementos que constituyen las percepciones de docentes, directores de escuelas y representantes del sector público en educación acerca de la participación en la educación continua en Berlín y Lima?

Sobre la base de las preguntas de investigación, planteamos los objetivos que orientan este estudio:Objetivos generales:

- I. Analizar las percepciones de docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre la participación de los docentes en la educación continua resaltando la importancia del vínculo entre esta y la educación de adultos
- II. Mejorar la práctica de educación continua desde la perspectiva de la teoría de la educación de adultos y el sistema multinivel de Schrader

De acuerdo con el primer objetivo general, se definieron los siguientes objetivos específicos:

- la. Describir cómo la educación continua está vinculada con la educación de adultos
- lb. Examinar la propuesta de los programas de educación continua ofrecidos en Berlín y Lima desde la perspectiva del profesor como adulto
- lc. Comprender las percepciones que tiene docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre cómo la educación continua les permite a los profesores mejorar su desarrollo profesional en el sector educativo en Berlín y Lima
- ld. Analizar las percepciones de profesores, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre la participación de los profesores en la educación continua en Berlín y Lima.

2.3. Diseño de la investigación

La investigación está enmarcada dentro de un estudio exploratorio y descriptivo. Desde un enfoque descriptivo, el estudio permitió recoger “percepciones, actitudes, opiniones, preferencias, prácticas de los participantes en el estudio” (Cardona, 2002, p. 181). Desde

la perspectiva de Pichon-Rivière [ello] permite adentrarnos de mejor manera en el problema estudiado. Al ser una teoría descriptiva e interpretativa, resulta capaz de proporcionar los cimientos epistemológicos, teóricos y prácticos para comprender al docente, no como sujeto pasivo de la formación, sino como un sujeto activo que aprende y traduce su actualización en competencias profesionales que inciden en su quehacer (citado en Herrera, Miranda, Pérez & Koch, 2008, p. 4).

En paralelo, el estudio responde a un enfoque cualitativo, puesto que se recogieron las acciones y las palabras de las personas que dan una explicación, un significado o alguna información referente al objeto de estudio planteado. De este modo, se enriquece el estudio, en la medida que resalta esas relaciones o complejidades (Heisteringer, 2006).

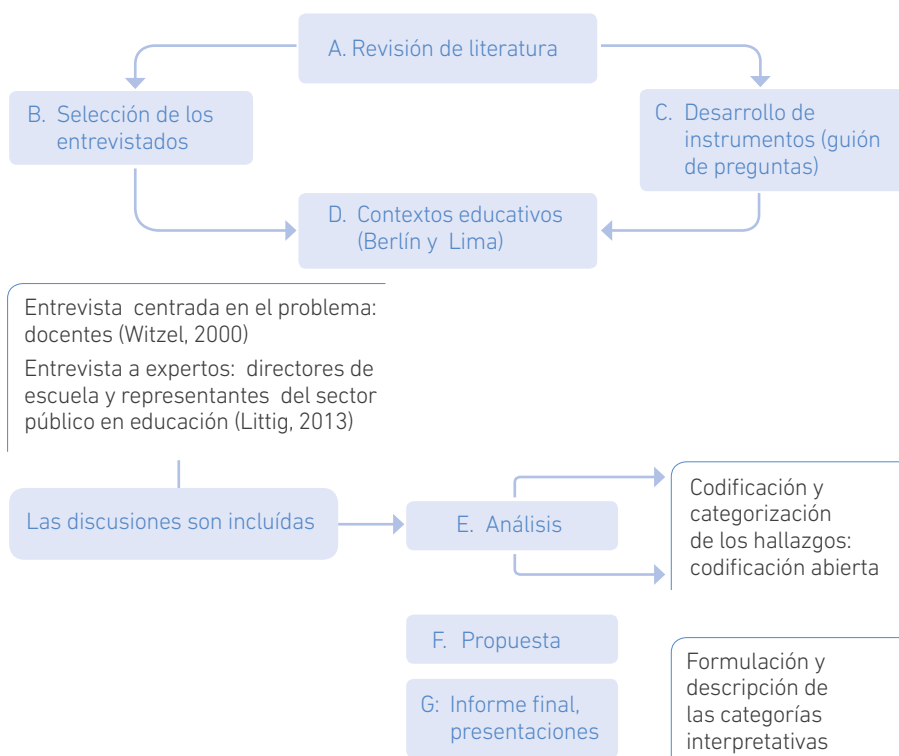
Se aplicó la entrevista semiestructurada y el análisis documental (Losada & López-Feal, 2003) para el recojo de la información de las fuentes seleccionadas tanto de los entrevistados como de los documentos. Al respecto, es importante resaltar el aporte de Hernández, Fernández y Baptista (2010) en lo que respecta a la comprensión de la naturaleza de los fenómenos sociales—en este caso, sobre la educación continua docente y la educación de adultos—. El enfoque cualitativo nos permitió considerar la experiencia de los docentes, la comprensión de los documentos y su respectivo análisis. Para lograr este



propósito, consideramos los procedimientos inductivos, por lo que las teorías se desarrollaron a partir del estudio empírico y el examen del conocimiento (Heisteringer, 2006). Además, se establecieron las categorías y subcategorías previamente desde la educación continua y educación de adultos, que permitieron realizar el análisis de la información para comprender el objeto de estudio y aportar en función de la investigación realizada.

A continuación, presentamos el plan de trabajo del diseño de la investigación.

Figura 9. Diseño de la investigación: Plan de trabajo



Fuente: Elaboración propia

2.4. Categorías de análisis

Las categorías planteadas buscaron analizar y comprender la educación continua docente y la educación de adultos en Berlín y Lima, desde las ofertas de cursos y las percepciones de docentes, directivos y representantes del sector educación. De acuerdo con el primer objetivo principal y los objetivos específicos, se desprenden las siguientes categorías y subcategorías:

Categoría 1. Oferta de la propuesta de educación continua docente

Subcategorías: Programa de educación continua (tiempo y horario, oferta de capacitación, temas y cursos), rol de los formadores de adultos, metodología y estrategias propuestos en los cursos de educación continua

Categoría 2. Desarrollo docente

Subcategorías: Competencias, mejoras obtenidas (cambio, paradigmas, creencias), presentación de diferentes alternativas para el trabajo educativo

Categoría 3. Participación

Subcategorías: Barreras, razones y obstáculos

Para la elaboración del segundo objetivo principal, se consideró el sistema multinivel propuesto por Schrader: micro, macro y meso niveles. Esto se logró mediante el análisis de las percepciones de los entrevistados y los documentos revisados. Es necesario precisar que las categorías se establecieron de manera preliminar y, en el proceso, fueron redefiniéndose. Más adelante, se detallan las categorías de estudio.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Utilizamos la entrevista, que es una técnica que nos permite recoger información a través de preguntas con el fin de que los entrevistados nos brinden sus percepciones (Losada & López-Feal, 2003). Esta técnica nos permitió realizar entrevistas, para las cuales consideramos a docentes, directores de escuelas y representantes del sector público en educación, porque son sujetos que conocen la organización o el sistema educativo, y tienen acceso privilegiado a la información o toma de decisiones según sea su ámbito y responsabilidad; es decir, tienen conocimiento operativo o contextual (Meuser & Nagel, 1991, citados en Dörner, 2012). En este proceso, utilizamos el guion de entrevista con preguntas semiestructuradas, que nos permitieron el diálogo con los entrevistados según su cargo. Dichas preguntas fueron diseñadas de acuerdo con las categorías y las subcategorías planteadas.

Es necesario precisar que se elaboró una guía de preguntas sobre el tema de educación continua para los docentes, otra para los directores de escuela y otra para los representantes del sector público en educación. Cada instrumento tiene, en promedio, diez preguntas, que están relacionadas con las categorías de estudio. Las preguntas tuvieron distintas orientaciones. En el caso de los docentes, se les preguntó sobre su participación en programas de educación continua, sus aprendizajes y los logros obtenidos. En el caso de los directores de escuela, quienes cumplen un rol como gestores, las preguntas se dirigieron a la promoción de las ofertas de educación continua, las mejoras en la práctica docente y la organización de las ofertas. En el caso de los representantes del



sector público en educación, las interrogantes se orientaron a la gestión de los programas de educación continua, los cursos que proponían y las intenciones de dichos cursos.

Algunas consideraciones sobre los instrumentos utilizados:

- Se consideró la validez de contenido, para lo cual se consultó a expertos del tema de investigación, dos docentes universitarios de educación (uno de Lima y una de Berlín), y una antropóloga especialista en metodología de la investigación y educación. Ellos nos dieron sus apreciaciones, las cuales sirvieron para mejorar los instrumentos de recojo de información.
- Los especialistas consultados también confirmaron la validez superficial a partir de la validación de contenido: verificaron si el instrumento respondía a lo queríamos hallar y si serviría al momento de aplicarlo.
- En la prueba piloto, se aplicaron los instrumentos a una docente de Lima y a una docente de Berlín para el guion de preguntas de docentes. Del mismo modo, en el caso de los directores, se aplicó un piloto con directoras de ambas ciudades. No obstante, no hubo un piloto en el caso de los representantes. A través de este proceso, se verificó la estructura de las preguntas, si respondían a la intención del estudio, si debían incorporarse nuevas o eliminarse algunas. También, se evaluó el manejo del tiempo, y se identificaron y minimizaron los posibles errores.

A partir de este proceso, se revisaron las coincidencias entre lo planteado por los expertos y lo hallado en la prueba piloto (Añorve, 1991; Parra, 2009). Después de esta etapa, se aplicó la guía de preguntas a los entrevistados (docentes, directivos y representantes de la región). En el caso de Berlín, los instrumentos fueron aplicados en enero y febrero de 2016, mientras que, en Lima, se realizó entre los meses de marzo a julio del mismo año. En ambos casos, la mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo en los centros de labores, con excepción de dos docentes de Berlín, que solicitaron que se realizara en sus hogares, debido a que no contaban con un horario adecuado en el centro de trabajo.

Las entrevistas fueron grabadas y, luego, se transcribieron. Posteriormente, se elaboraron matrices, según el tipo de informante en el programa Excel, primero, por pregunta y respuesta. Después, los hallazgos fueron trasladados a otra matriz según categorías y subcategorías; esto incluyó el proceso de codificación del significado de lo expresado por los entrevistados (Kvale, 2008). Dicho proceso permitió aplicar la técnica de análisis Open Coding, que facilitó el diseño de esquemas con las codificaciones creadas. Es necesario precisar que se creó un código para cada entrevistado con el fin de mantener el anonimato. Por ejemplo, un docente alemán recibió la codificación de L1; en este caso, el número representa la cantidad de entrevistados. Por su parte, un docente peruano fue codificado como D1.

La segunda técnica aplicada fue el análisis documental, que es una técnica muy útil para analizar diversos documentos y para comprender los procesos de comunicación, a través del reconocimiento, identificación, descripción y representación del contenido documental, realizado de forma sistemática y objetiva (Schmidt-Lauff, 2008; von Hippel, en Helsper & Tippelt, 2011; Denz, 1989, p. 28, en Hoffman, 2012; Schaffer, 2012).

En este estudio, es necesario resaltar el aporte de Hoffman (2012), quien, a partir de diversos estudios sobre adultos y educación continua, identificó una serie de documentos, que coinciden con lo propuesto en nuestra investigación. En su análisis de programas, el autor resalta los cursos que realizan diversas instituciones educativas de la región. En nuestro estudio, serían las ofertas de cursos de educación continua docente de Lisum en Berlín, y del Ministerio de Educación y universidades en el Perú.

Considerando lo anterior, se llevó a cabo el análisis documental de las ofertas de educación continua docente a partir de las categorías preliminares, como temas propuestos, destinatarios, grupo objetivo, profesionales, tendencias, formas de aprendizaje, duración, financiamiento, horario, alcance, participación de la formación, didáctica para adultos.

Cabe resaltar que, al aplicar la técnica de investigación, se consideró el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000, en Cáceres, 2003), la metodología de análisis documental planteada por Denz (1989, en Hoffman, 2012) y las cuatro formas básicas de análisis documental de Ballstaedt (1982, en Hoffman, 2012). Después de comparar estas propuestas, utilizamos y aplicamos la siguiente secuencia:

- Análisis de la fuente (documento) en relación con su contexto, que buscó responder a la pregunta “¿Por qué se elaboró este documento?”
- Determinación del documento a analizar
- Definición de unidades de análisis o categorías basadas en la pregunta de investigación
- Elaboración de reglas de análisis y códigos de clasificación
- Integración y evaluación final de hallazgos

Esta técnica se aplicó diferenciando tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos analizados por medio de la codificación. De este modo, se identificaron las características relevantes del contenido de un mensaje, que se transformó en unidades que permitieron la descripción y el análisis preciso. Para el proceso de validez del instrumento, se consideraron los aspectos semánticos y de contenido (Cáceres, 2003; Porta & Silva, 2003).



El instrumento fue validado a partir de un juicio de experto, en este caso, por una antropóloga con conocimientos de metodología y educación, quien verificó la coherencia y la pertinencia de los criterios según las subcategorías de estudio. Después de dicha revisión, se aplicó un piloto, en el que se utilizó el instrumento en dos documentos similares al estudio y se verificó su uso. A partir de los documentos revisados, se anotó como un criterio nuevo el tipo de curso; además, se observó que algunas ofertas de cursos no consignaban objetivos, pero igual se mantuvo para su análisis.

Para lograr la descripción y el análisis, se diseñaron matrices para establecer conjuntos homogéneos o material similar hasta llegar a la conceptualización o regla descriptiva que justificara los agrupamientos para, luego, elaborar deducciones válidas, relaciones, e inferencias entre los temas analizados y la teoría previa (Krippendorf, 1980, citado en Duffy, 2002; Schmidt-Lauff, 2008; Denz, 1989, citado en Hoffman, 2012; Schaffer, 2012). Esto implicó la construcción de matrices por documento analizado. Posteriormente, se estableció una matriz con los elementos recogidos según las subcategorías de estudio, lo cual nos dio una visión global de todo lo analizado. Este proceso se aplicó en cada ciudad.

Mediante el análisis, se definieron las siguientes unidades de análisis:

- Temas propuestos
- Destinatarios o grupo objetivo
- Formador (especialidad, grado académico)
- Duración (días, meses, año)
- Financiamiento (costo)
- Horario
- Didáctica para adultos (estrategias o metodología)
- Institución responsable

2.6. Caracterización de los entrevistados y fuentes consultadas

El estudio consideró como entrevistados a docentes, directores de escuela y representantes de una entidad pública de cada región. Asimismo, se analizaron documentos sobre las ofertas de los cursos para docentes.

Con respecto a los entrevistados, el estudio trabajó con una muestra a criterio, que tuvo una serie de parámetros y criterios vinculados con las necesidades y exigencias del presente estudio (Cerdeña, 2011). Se seleccionaron las regiones de Berlín y Lima como lugares de estudio, y los criterios de inclusión de los entrevistados, que son expertos en el campo en que se desarrollan (Dörner, 2012), fueron los siguientes:

- Los docentes debían estar ejerciendo la docencia en aula, pertenecer a un nivel educativo (inicial, primaria, secundaria), tener más de dos años en el cargo y pertenecer al sector público. Cabe anotar que se entrevistó a docentes de ambos sexos. De este grupo, quedaron excluidos aquellos cuya formación inicial no fue la docencia, así como aquellos que no ejercen la profesión.
- Los directivos de escuela debían estar ejerciendo la dirección de una escuela, pertenecer a un nivel educativo (inicial, primaria, secundaria), tener más de dos años en el cargo y dirigir escuelas del sector público. Igual que en el caso de los docentes, se incluyó a ambos sexos en el grupo de entrevistados. Quedaron excluidos aquellos que no ejercen el cargo al momento de la entrevista y los que tienen menos de un año de ejercicio en el puesto de director.
- Los representantes del sector educativo debían pertenecer a un organismo gubernamental o centro de formación del gobierno, y laborar en alguna institución del Estado. Están descartados capacitadores, ponentes o monitores. Asimismo, fueron excluidos los que no ejercían el cargo al momento de la entrevista.

En el caso de Berlín y Lima, se contó con una relación breve de docentes y directores, y, a partir de algunas entrevistas, los docentes o directores nos recomendaron a otros colegas. Es necesario precisar que contábamos con una lista de docentes y directores a ser entrevistados en Lima, pero, en el proceso, algunos de ellos desistieron de participar, frente a lo cual algunos entrevistados sugirieron a otros docentes o directores.

En contraste, los representantes del sector educativo fueron contactados vía email para solicitarles la posibilidad de que sean entrevistados. En el caso de Berlín, entrevistamos a dos representantes de una institución responsable de ofrecer programas de educación continua en dicha región. En el caso de Lima, se entrevistó a dos representantes del Ministerio de Educación, pertenecientes al área de educación continua, y a una representante de una institución regional de Lima que vela por la educación continua.

En función de los tipos y del rol de cada informante, los dividimos según el instrumento aplicado. Para las entrevistas centradas en el problema (Witzel, 2000), fueron considerados los docentes. En este caso, los docentes entrevistados tuvieron en común la práctica de educación continua durante su ejercicio profesional. A continuación, detallamos la caracterización de los docentes entrevistados de Lima y Berlín:



Tabla 39. Caracterización de los docentes entrevistados de Lima (Perú)

CÓDIGO	SEXO	NIVEL	ESPECIALIDAD	AÑOS DE SERVICIO
D1	Femenino	Secundaria	Ciencias Sociales	21
D2	Femenino	Secundaria	Ciencias Sociales	10
D3	Femenino	Secundaria	Lenguaje	23
D4	Femenino	Primaria	-	28
D5	Femenino	Primaria	-	25
D6	Femenino	Inicial	-	30
D7	Femenino	Primaria	-	26
D8	Femenino	Secundaria	Lenguaje	17
D9	Femenino	Primaria	-	14
D10	Femenino	Secundaria	Ciencias Sociales	16
D11	Femenino	Inicial	-	20

Fuente: Elaboración propia

En total, fueron once docentes:

- Dos docentes de inicial
- Cuatro docentes de primaria
- Cinco docentes de secundaria

Tabla 40. Caracterización de los docentes entrevistados de Berlín (Alemania)

CÓDIGO	SEXO	NIVEL	ESPECIALIDAD	AÑOS DE SERVICIO
L1	Femenino	Secundaria	Lenguaje	25
L2	Femenino	Primaria	-	40
L3	Femenino	Primaria	Arte	3
L4	Femenino	Primaria	-	36
L5	Masculino	Inicial	-	5
L6	Masculino	Secundaria	Política e Inglés	9
L7	Femenino	Inicial	-	3
L8	Femenino	Inicial	-	2
L9	Masculino	Secundaria	Ciencias Sociales	19
L10	Masculino	Secundaria	Matemática y Música	5
L11	Masculino	Primaria	Inglés e Historia	7
L12	Femenino	Secundaria	Lenguaje e Inglés	36
L13	Femenino	Primaria	Arte	36
L14	Femenino	Inicial	-	2

Fuente: Elaboración propia

Nota: El código no se relaciona con el nivel; es decir, no va en orden de inicial a secundaria, sino de acuerdo con el orden de entrevista y transcripción de la misma.

En total, fueron catorce docentes:

- Cuatro docentes de inicial
- Cinco docentes de primaria
- Cinco docentes de secundaria

En las entrevistas a expertos (Littig, 2013), consideramos a los directores de escuela y los representantes de gobierno. Los entrevistados de los dos grupos seleccionados, de acuerdo con su labor, tienen conocimiento del tema de estudio. En muchos casos, toman decisiones sobre las personas que participan de la educación continua. A continuación, presentamos la caracterización de los directores entrevistados de Lima y Berlín:

Tabla 41. Caracterización de los directores de Lima

CÓDIGO	SEXO	NIVEL	AÑOS DE SERVICIO	AÑO EN EL CARGO
DO1	Maculino	Primaria	17	4
DO2	Femenino	Inicial	20	6
DO3	Femenino	Primaria	33	7
DO4	Femenino	Inicial	28	21
DO5	Masculino	Primaria	26	6

Fuente: Elaboración propia

Tabla 42. Caracterización de los directores de Berlín

CÓDIGO	SEXO	NIVEL	AÑOS DE SERVICIO	AÑO EN EL CARGO
L01	Femenino	Primaria	32	25
L02	Femenino	Secundaria	20	4
L03	Femenino	Inicial	4	2
L04	Femenino	Inicial	30	22
L05	Femenino	Inicial	6	3
L06	Femenino	Primaria	20	10
L07	Masculino	Secundaria	31	20

Fuente: Elaboración propia



Tabla 43. Caracterización de los representantes del sector público en educación de Lima

CÓDIGO	INSTITUCIÓN
F1	Ministerio de Educación
F2	Dirección Regional

Fuente: Elaboración propia

Tabla 44. Caracterización de los Representantes del sector público en educación de Berlín

CÓDIGO	INSTITUCIÓN
F3	Instituto responsable de Educación continua
F4	Organismo Gubernamental

Fuente: Elaboración propia

A continuación, presentamos la cantidad de entrevistados y el tiempo respectivo:

25 entrevistados: 17.07' horas de grabación

- 11 docentes de Perú (6.40' horas)
- 14 docentes de Berlín (10.67' horas)

12 entrevistados: 9.49' horas de grabación

- 5 directores de escuela de Lima (3.49' horas)
- 7 directores de escuela de Berlín (6.00' horas)

4 entrevistados: 5.72' horas de grabación

- 2 representantes del sector educativo de Lima (2.17' horas)
- 2 representantes del sector educativo de Berlín (3.55' horas)

En total, fueron 41 entrevistados y 32.28' horas de grabación.

En lo que respecta a las fuentes analizadas, se recopilieron documentos relacionados con las ofertas de educación continua de manera virtual, lo cual supuso la revisión de los portales web de las instituciones seleccionadas. Fueron excluidos editoriales, sindicatos, programas de posgrado, museos o instituciones no oficiales. Si bien cada institución tiene su propia oferta educativa, ello no se tomó en cuenta para poder focalizarse en instituciones similares. A diferencia del caso de Berlín, en el de Lima, se consideró a una universidad, debido a que, en esta región, las ofertas de educación continua son promovidas por la mayor cantidad de centros de nivel superior.

Considerando esto, se revisaron y analizaron los siguientes documentos por ciudad:

- A nivel de Lima
 - Oferta de cursos de una universidad privada de Lima
 - Oferta de cursos del Ministerio de Educación
- A nivel de Berlín
 - Oferta del Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Lisum)

2.7. Procesamiento y análisis de datos

Las acciones realizadas para el procesamiento fueron las siguientes:

- Luego de la transcripción de las entrevistas de Lima y Berlín, las respuestas fueron vaciadas a una matriz que consignaba categoría, subcategoría y pregunta de la entrevista, denominada “Matriz de resultado de entrevista”. En ella, se acumularon todas las respuestas de todos los entrevistados según la pregunta.
- Posteriormente, las respuestas fueron revisadas, y se buscaron similitudes o diferencias. Ello supuso una nueva organización, a partir de la cual se elaboró otra tabla: “Matriz de elementos emergentes”. Entonces, se analizó cuidadosamente cada respuesta con el fin de identificar la unidad de análisis (*Open Coding*) y se codificó identificando elementos emergentes. Este paso implicó, en algunos casos, segmentar el contenido (respuestas) o interpretar el significado.
- Después de definidos los elementos emergentes, se realizó el Axial Coding, que nos permitió establecer relaciones de acuerdo con la subcategoría planteada (mapas mentales). Si bien la teoría consigna elementos determinados, tratamos, en la medida de lo posible, que los elementos emergentes expresaran sus propias relaciones. Cabe resaltar que aquellos elementos emergentes que no lograban incorporarse al esquema no fueron depurados, sino guardados para determinar su respectiva ubicación. En la mayoría de los casos, fueron reubicados.

Tras haber analizado la información recogida con los instrumentos de la entrevista y el análisis documental, se procedió a la interpretación de los resultados con la teoría. Finalmente, sobre esta base, se emitieron las conclusiones y respectivas recomendaciones. Las matrices creadas fueron elaboradas en el programa Excel y a cada respuesta se le dio un código según el entrevistado. El proceso se realizó en tres pasos:

- Paso 1. Análisis por categorías: se procedió redactar con los hallazgos y las codificaciones logradas. De acuerdo con la categoría, se realizó



la triangulación de técnicas. La redacción de este apartado se realizó dialogando con los hallazgos, articulando ideas y tratando de explicar lo analizado, proceso que ha sido denominado “diálogo en vivo”. Para identificar los hallazgos en el texto se utilizan códigos.

- Paso 2. Discusión: para recoger y resaltar lo más importantes, se discutió con la teoría. Hasta este paso, se diferenciaron el análisis y la discusión por categoría y sujeto según procedencia.
- Paso 3. Vinculación de categorías: a partir de la comprensión de lo discutido, se procedió a vincular los resultados entre dos subcategorías o categorías, que permitieron plantear esquemas para comprender lo realizado. Para elaborar este apartado, se vincularon las categorías como se indicó, pero sin diferenciar sujetos entrevistados.

2.8. Limitaciones de la investigación

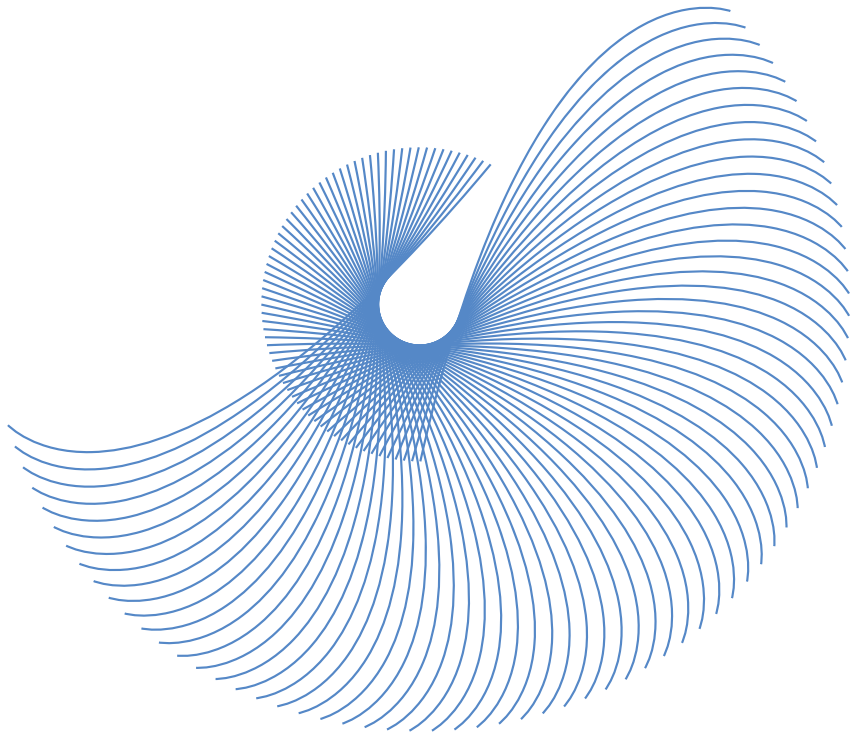
Considerando que el estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo, los resultados no son generalizables, pero sí son útiles para comprender la situación del grupo y el programa estudiado. En este sentido, hemos utilizado dos técnicas que hicieron posible acercarnos a los sujetos desde sus propias experiencias, como es el caso de la entrevista, y desde la comprensión de los documentos considerados en el estudio a través del análisis documental.

El uso de estas dos técnicas nos ha permitido tener una visión más amplia de la situación de la educación continua docente y de la educación de adultos en dos contextos que, si bien son diferentes, se asemejan en tanto se trata del mismo ámbito: el educativo. Queda la posibilidad de complementar el estudio con la técnica de la encuesta para cubrir una mayor cantidad de docentes y directivos de escuela, y obtener otros resultados que permitan tener una visión más amplia del objeto de estudio.

Por otro lado, el estudio realizado puede servir como base para realizar otras investigaciones en el campo de la educación de adultos y educación continua de docentes con el fin de seguir comprendiendo otros aspectos, como la situación de los formadores, las competencias según la profesión y edad, y la orientación de las ofertas de cursos.

3

Análisis e interpretación de los hallazgos





En este apartado, presentaremos los resultados encontrados en discusión con la teoría, que será trabajada según las tres categorías de estudio, y se incorporarán los resultados de cada ciudad (Berlín y Lima) según cada sujeto (docentes, directores de escuela y representantes del sector educativo).

Para recoger la información, se utilizaron dos instrumentos: la entrevista y el análisis documental. La primera se aplicó a un grupo de docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación. El segundo se aplicó a las ofertas de educación continua de Lisum, en el caso de Berlín, y del Ministerio de Educación y de una universidad en el caso de Lima. Cabe resaltar que estas organizaciones elaboran propuestas para docentes del sector público.

Este proceso de análisis tuvo tres etapas. En la primera, se analizó la información recogida, mediante lo cual se identificaron los hallazgos y sus respectivas codificaciones (*Open Coding*); en algunos casos, se elaboraron esquemas (*Axial Coding*) con el fin de conectar las codificaciones. En la segunda, se realizó la discusión a partir de los autores. Basándonos en la comprensión de la situación de cada categoría en función de los hallazgos, se dialogó con lo propuesto por los autores tratados en el marco conceptual. Cabe resaltar que el estudio no es comparativo, sino que busca comprender la situación de la práctica de educación continua docente desde las aproximaciones de los diferentes entrevistados.

3.1 Oferta de la propuesta de educación continua

La presente categoría de estudio responde al objetivo secundario, que es examinar la propuesta de educación continua de los programas ofrecidos en Berlín y Lima considerando al docente como adulto. Dicha categoría de estudio contempla las siguientes subcategorías:

- Programa de educación continua
- Rol del formador de adultos
- Metodología y estrategias propuestas en los cursos de educación continua

Esta discusión la veremos desde los educadores como adultos; es decir, cómo estos perciben los programas desde esa condición, desde sus necesidades, problemáticas, creencias, valoraciones. A partir de ello, se planteará la vinculación con la educación de adultos.

En este apartado, describiremos la propuesta de educación continua desde la mirada de los docentes; luego, de los directores de escuela; y, finalmente,

de los representantes de Berlín y de Lima. Estos tres grupos han expresado sus percepciones sobre los programas, el rol de los formadores de adultos, la metodología y la estrategia, y el uso de nuevas tecnologías. Junto a ello, se ha considerado los resultados del análisis documental sobre la oferta de cursos.

3.1.1. Programa de educación continua para docentes

Un programa es un documento que expresa de manera explícita el desarrollo de un curso, evento, actividad de una determinada organización, en este caso, de educación continua para docentes. Según el Tesoro de la Unesco (2017), el término más cercano es “programa de formación”, que se relaciona con el método de formación, la actualización de los conocimientos, el programa integrado, el curso de capacitación, el programa de formación.

Para nuestro estudio, hemos considerado los siguientes aspectos según la procedencia de los entrevistados:

- Primer elemento: tiempo y horario
- Segundo elemento: oferta de los programas de educación continua
- Tercer elemento: temática y cursos

De acuerdo con el estudio planteado, los programas de educación continua docente nos permiten complementar y actualizar la formación inicial del docente (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010; Musset, 2010) que se encuentra en servicio. Aunque las prácticas o acciones en muchos casos son comunes, cada país determina cómo es esta formación y los contenidos pueden ser diferentes.

3.1.1.1. Primer elemento: tiempo y horario

a). Tiempo y horario según las percepciones de docentes en Berlín

Para empezar, se debe anotar que el tiempo es entendido como la temporalidad, mientras que el horario refiere a la programación horaria. A partir de ellos, se evidencia cómo los responsables de estos programas conciben la manera como el docente puede aprender, dar a conocer sus experiencias, promover la reflexión, desarrollar o fortalecer competencias, etc. (Imbernón, 1998; Antúnez & Imbernón, 2007; Paquay, 2000, citado en Raquimán, 2008; Vezub, 2009; von Hippel, 2011b) en un tiempo y programa determinado. Se debe acotar que esto también depende de la modalidad, los objetivos y el contexto.

A partir de los hallazgos encontrados, podemos observar que los docentes participantes cuestionan que se designen el tiempo y el horario de cursos luego de la jornada escolar-laboral. Esto se debe a que tienen una jornada establecida y el asistir a un evento supone una serie de inconvenientes: les genera una sobrecarga de trabajo, la situación familiar se lo impide, “están cansados” (L13)



o “insatisfechos” (L3, L4), “es su tiempo libre” (L2, L6). Ello es expresado por los docentes entrevistados, quienes indican: “Este es el momento en que yo trabajo, hasta las 15-16 horas, aquí en la escuela, y cuando yo debería hacer la formación continua” (L13). En ese sentido, “ir demasiado tiempo no es bueno, porque son después de las clases y los profesores tienen sueño y quieren ir a la casa” (L3). Esto coincide con el aporte de Rummler (2006), quien señala que uno de los problemas de programar cursos es que están fuera del horario del trabajo.

Sin embargo, los docentes no asumen la educación continua como algo negativo, sino que afecta sus espacios y tiempos luego del trabajo. Al respecto, uno de ellos plantea:

Me gustaría mucho si existiera la oportunidad, quizás, [de] tomar un curso de medio año para aprender los nuevos métodos. Es como una forma de *referenradiat*³⁶ corto y voluntario; eso me gustaría más a mí, porque es quizás más profundo, porque los cursos son bastantes profesionales (L6).

Otros indican que “un tiempo prudente podría ser una vez a la semana, pero luego de una hora de concluir el trabajo” (L3); otra opción es durante los sábados por las mañanas con un horario de bloques que puede durar un día entero (L13, L3). No obstante, no todos están de acuerdo con que las sesiones sean en los fines de semana. Una docente expresa su deseo de “asistir, pero, como se realiza, los fines de semana, que es su día libre” (L4), les genera estrés. Esta idea es compartida por otro docente, quien precisa: “Sí quiero participar en un entrenamiento; entonces, los fines de semana de formación son muy poco atractivo, ya que significan más tiempo de estrés” (L10).

Es importante analizar esta situación, puesto que los docentes sostienen que, de una u otra manera, las escuelas les brindan ciertas condiciones para asistir, como cuando la dirección les da permiso; sin embargo, estos permisos no deben “afectar su jornada laboral” (L6, L3). Uno de ellos indica:

existe el sistema por internet, donde puedo aplicar para una capacitación; entonces, cuando yo aplico, puedo recibir un papelito que diga que asistiré al curso y se lo entrego al instituto, como un permiso. Sin embargo, en mi caso, nunca hubo una capacitación del Senado que empezara antes de las 4 pm (L6).

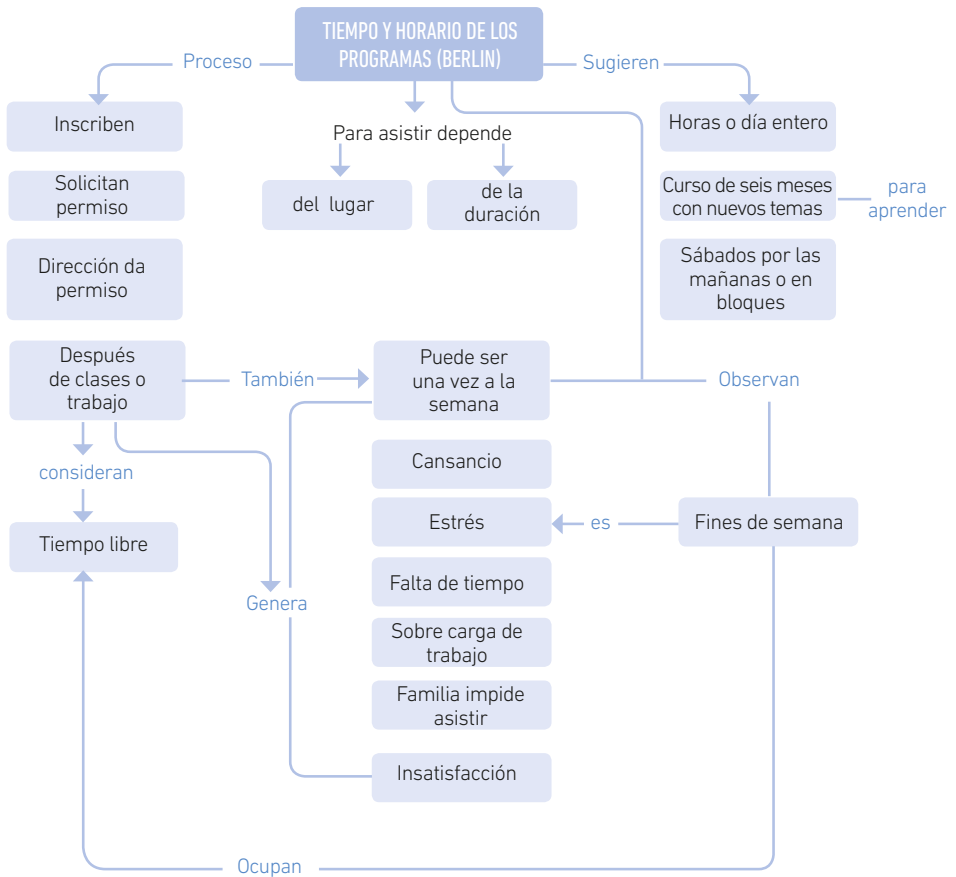
Este malestar se reduce cuando el evento de educación continua se lleva a cabo cerca de su centro de labores.

Rummler (2006) explica que este manejo del horario en relación con la necesidad de asistir puede afectar el logro de los objetivos propuestos, así como el desarrollo de sus capacidades. Se debe considerar, además, que, Alemania (lo veremos más

36 En la formación del docente en Alemania, el *referenradiat* consiste en las prácticas que realiza el educador en la escuela por un período aproximado de dos años. Durante este lapso, es responsable del aula y es evaluado.

adelante con lo que expresan los directores de escuela) es un país que pertenece a la OCDE y, de acuerdo con el aporte de Musset (2010), los docentes no están obligados a asistir a los programas de educación continua. Frente a ello, es necesario establecer mejores condiciones para que el docente participe, aprenda, aplique y mejore su práctica (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010).

Figura 10. Tiempo y horario de los programas, como lo perciben los docentes de Berlín



Fuente: Elaboración propia

b). Tiempo y horario según las percepciones de los docentes en Lima

Los docentes de Lima cuestionan los tiempos y los horarios propuestos para seguir diversos cursos que se realizan durante el año, en especial, cuando se ejecutan los fines de semana o durante la semana, puesto que afectan sobre todo a los que no tienen apoyo en casa. En esos casos, deben asistir con sus hijos



y esto los estresa (D11). Ello se evidencia en el siguiente hallazgo: “De repente, un sábado, porque el sábado, en mi caso, mi esposo ya está en casa y ya se puede quedar. Cuando no tengo con quién dejar a los chicos, me los traigo. Entonces, eso también, quieras o no, te estresa” (D11). Sin embargo, hay quienes valoran que las sesiones sean por las noches, porque les permitiría asistir (D9, D8), así como los fines de semana, solo que estos horarios implican sacrificio, como se observa en el siguiente hallazgo: “En los últimos dos años, si hablamos, fueron los sábados y domingos, y nos permitía porque era fuera del horario [laboral]. Claro que implicaba sacrificio paralelo al trabajo que uno ejecuta como docente” (D10). Además, un aspecto que los desanima es que, en otro caso, los docentes debían participar de jornadas que duraban diez horas en un día (D3).

Con respecto a la posibilidad de que las capacitaciones se lleven a cabo durante las vacaciones, observamos opiniones disonantes. Algunos prefieren utilizar este tiempo para asistir a sesiones de educación continua, porque durante ese período no tienen trabajo (D11); no obstante, otros están en desacuerdo: “En verano, durante las vacaciones, se supone también que el docente necesita un espacio de descanso familiar” (D8, D9).

Debemos considerar que los docentes de Lima viven en subempleo; es decir, tienen más de un trabajo para subsistir. Dicha situación supone que, “durante la semana, uno tiene que trabajar en dos lugares o en tres lugares, y ya no hay tiempo” (D8). Como mencionaron otros entrevistados: “La mayoría de docentes de secundaria trabajamos en dos colegios, uno privado y otro nacional” (D10), y, durante el horario de trabajo, “Es bien difícil que cortes la jornada para ir a una capacitación, porque son niños pequeños, peor todavía” (D11). Esto quiere decir que, si bien no cuentan con tiempo libre para formarse porque están trabajando, no podrían asistir a un evento durante la jornada laboral (D9). Entonces,

[A] la mayoría les es difícil asistir, por lo cual sugerimos que el curso se realice en la noche. A veces, el Estado ha programado [capacitaciones] de 6 a 10 de la noche, que son usualmente los que hace, y hemos asistido, pero con dificultad porque hay un compromiso (D10).

En estas situaciones, se genera una tensión por la exigencia de asistir a un curso en el tiempo en que los docentes están descansando o durante tiempo libre en que, por motivos socioeconómicos, trabajan. Por estos motivos, en algunos casos, no resulta la posibilidad del horario alterno (D10) o, como indican otros docentes, las horas libres que tiene durante su jornada laboral deberían utilizarse para seguir formándose, considerando que ya están remuneradas (D8, D9). Esto lo resalta Rummler (2006), quien indica que el proceso de educación continua puede verse afectado cuando esta es una medida disciplinaria, que ocasiona desinterés o malestar en los participantes.

A partir de las entrevistas, queda claro que los docentes desean seguir formándose. Algunos sostienen que dicha formación debe ser permanente y no en un tiempo determinado (D6), para lo cual es necesario considerar el tiempo en relación con lo que se desea lograr a través de la formación recibida. Esta idea es manifestada por un docente: “Creo que un curso de un mes sería insuficiente; entonces, creo que lo mínimo sería un año para ver ciertos resultados” (D10). Aunque su planteamiento es importante, sobre el tiempo y los horarios para seguir realizando la educación continua, hay otras alternativas. El tiempo que se toma para asistir a un curso de manera presencial (que supone movilizarse a un lugar determinado para realizar un curso) podría reducirse mediante un curso virtual. De este modo,

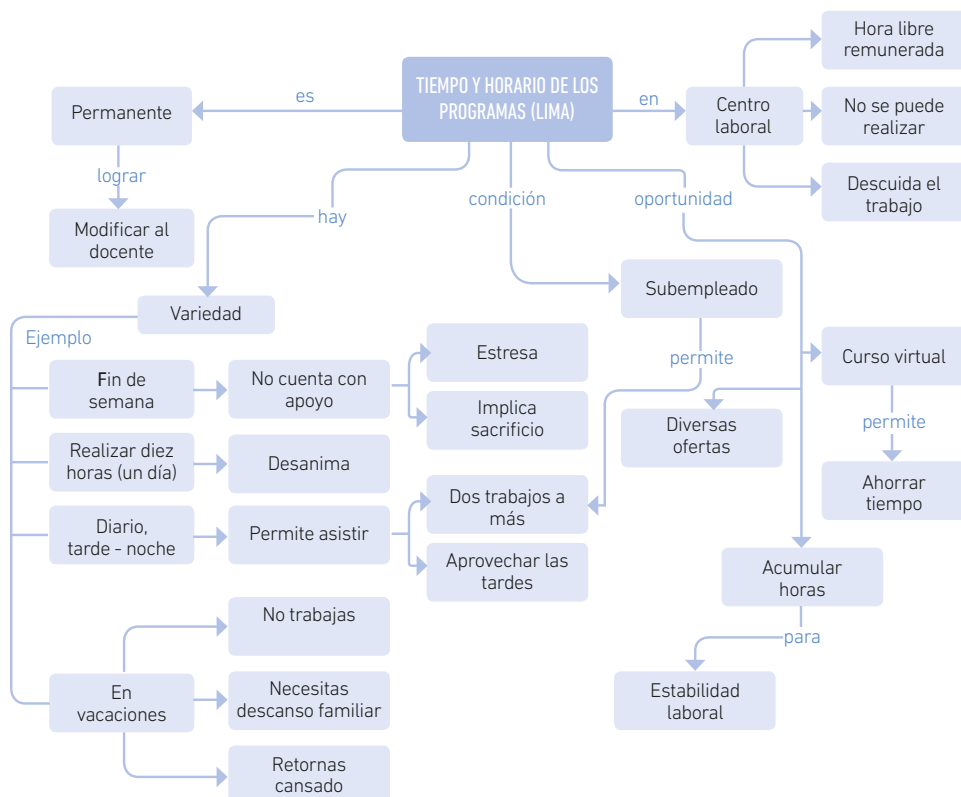
[Cada] uno elige el horario [en] que uno ingresa a la plataforma en función a los tiempos que se programan en la entrega de trabajos. Entonces, uno puede planificar en qué momento acepta hacerlo: en la noche, en la tarde, en el tiempo libre. Entonces, es más sencillo para mí, porque ahorro tiempo en el desplazamiento; ahorro tiempo obviamente en dirigirme a ese lugar (D10).

No obstante, otro docente anota que esto “no es conveniente cuando uno no tiene todo el tiempo del mundo para poder dedicarse a eso” (D6).

Otro aspecto importante es que hay diversos horarios para escoger, debido a que la oferta durante el año es diversa. A partir de ello, el tiempo de asistencia a los cursos que uno sigue se traduce en un cúmulo de horas que, de acuerdo con la cantidad, son valoradas por el director o por instancias del Ministerio de Educación con el fin de lograr la estabilidad (D9).



Figura 11. Tiempo y horario de los programas, como lo perciben los docentes de Lima



Fuente: Elaboración propia

c). Tiempo y horario según las percepciones de directores de las escuelas de Berlín

Este grupo explicó cómo articulan los programas de educación continua con los tiempos y los horarios de la escuela, así como de los docentes. Considerando esto, una directora comentó, a manera de ejemplo, que “el curso activo sobre Lengua dura 3 días pero enteros: desde las 8 am hasta las 4pm. Son un día entero de trabajo, porque son 7 horas y son 3 días” (L05). Es decir, se destina el horario completo durante la semana para que el docente pueda asistir. Esta medida implica, para desarrollar estas jornadas, los estudiantes no asistan a clases. A la vez, “hay formaciones que son los fines de semana (L06). Si no se puede de otra manera, la idea es tratar [de] que sea durante la semana para que nosotros tengamos el fin de semana libre, por ejemplo, nos preguntan si vas a ir” (L03).

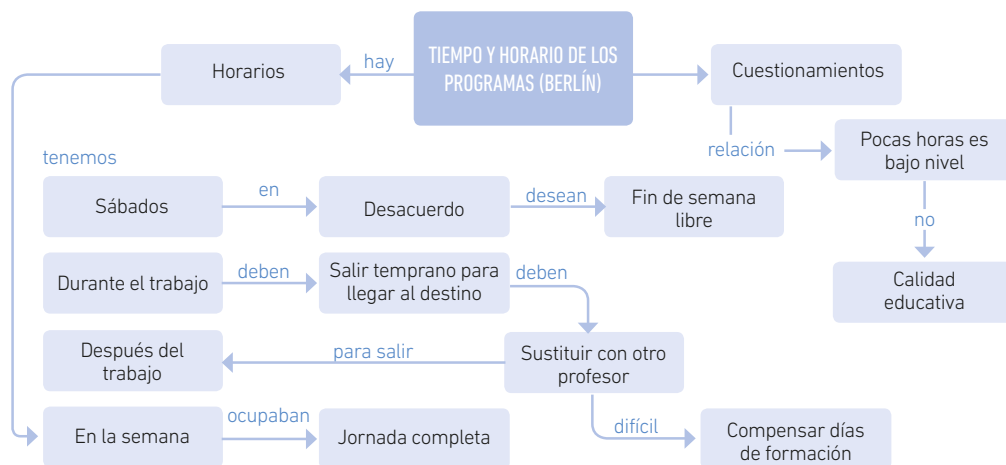
Esto significa que los cursos ocupan un tiempo y un horario dentro de toda la semana tanto los días laborables como durante los no laborables, pero la asistencia depende de los docentes, por lo cual se les consulta previamente. Así, lo precisa una directora: “Depende de qué curso es, para ver si tenemos tiempo, porque pueden hacerlo en el tiempo del trabajo, pero también hay otros después de la escuela” (L03). Esto es interesante, porque el docente condiciona su asistencia a un curso dependiendo de si este le interesa. En ese sentido, es probable que evalúe su tiempo antes de participar y, a partir de sus posibilidades, puede tener una actitud receptiva hacia el aprendizaje o de desidia, que conduce a la inasistencia. Por eso, es probable que los docentes, según sus tiempos y responsabilidades, estén en desacuerdo con que los cursos sean los sábados (L05), en tanto sienten que ese tiempo de formación asumido no será compensado (L05).

Una de las directoras comenta una problemática sobre el tiempo que se debe estimar para que un docente pueda asistir a los programas de educación continua. Si bien el curso se programa después de la jornada laboral, el profesor debe retirarse antes de que esta culmine para poder movilizarse. Esta situación ocasiona un problema, en la medida que, si tiene clases, no podrá asumirlas y deberá ser cubierto por otro docente, en el mejor de los casos. Así lo expresa la directora: “Normalmente, es una mezcla: no empiezan a las 8, pero digamos empiezan a las 2 pm, pero, para llegar, tienes que liberar al profesor después de la cuarta hora, 2 horas antes para que puedan llegar” (L02).

Enfatizando en otro aspecto, una directora cuestiona la relación de tiempo destinado al programa con la calidad del mismo: “Son pocas horas, dos o tres horas. En mi experiencia, el nivel es tan bajo que no ayuda a un desarrollo de la calidad educativa” (L01). Además, es posible, como ya se enunciaba en otros hallazgos, que el curso no modifique actitudes o creencias del docente, aunque eso será parte de la discusión otra categoría de estudio.



Figura 12. Tiempo y horario de los programas, como lo perciben los directores de escuela de Berlín



Fuente: Elaboración propia

d). Tiempo y horario según las percepciones de directores de Lima

Los gestores tienen que promover la asistencia de los docentes a los programas de educación continua que el Estado desarrolla, considerando que “no se pueden afectar las horas efectivas de los estudiantes” (DO2). Por eso, “[a las docentes] hay que motivarlas bastante para que lo hagan. Yo escucho a otras directoras que me dicen no quieren ir las maestras, porque ya no están en su horario de trabajo” (DO2). Frente a ese cuestionamiento, un director indica: “Si el docente no le encuentra el gusto a lo que va a hacer, entonces, todavía encontramos esta resistencia y dicen por qué debo dar mi tiempo si es una hora fuera de mi trabajo” (DO1).

Para eludir estos malestares, se deben evitar los cruces de horario (DO1)— recordemos que, en algunas convocatorias, los horarios de los cursos coinciden con la jornada laboral—. Es posible que, para no afectar las horas de clase, los responsables de los programas han diseñado cursos en sentido alterno (DO1, DO2, DO3) a la jornada laboral: cuando uno trabaja en la mañana, asiste en la tarde y viceversa; de esta manera, el horario del docente se adecúa para su asistencia. En otra solución, las sesiones se llevan a cabo durante los fines de semana (sábados o domingos) (DO1) o durante las vacaciones de los estudiantes. Una de las directoras explica: “En julio, en las vacaciones de los estudiantes, el tiempo de 8 a 5 son las capacitaciones y, a veces, se hacen las capacitaciones 4 sábados” (DO2).

Es necesario precisar que esta búsqueda de horarios para que el docente asista y no afecte sus horas de clase responde a que, “en los últimos años,

es más estricto, porque se exige que el docente cumpla su jornada al 100% dentro de las escuelas y, al mismo tiempo, se le pide que participe de estas capacitaciones” (D01). Esta situación asegura que los estudiantes tengan sus sesiones de clase completas; sin embargo, no resuelve el problema relacionado con la participación de todos los docentes. Desde la mirada de los directores,

el docente quiere capacitarse en el horario [en] que trabajan. Entonces, hay muchos de ellos que lo hacen en la tarde y no asisten por el tema de que es un horario fuera de su trabajo, y argumentan “yo tengo que dedicarme a otra cosa”. Y algunos trabajan en las tardes y eso pasa. Y, si lo haríamos[sic] sábado o domingo, se haría más difícil (D01).

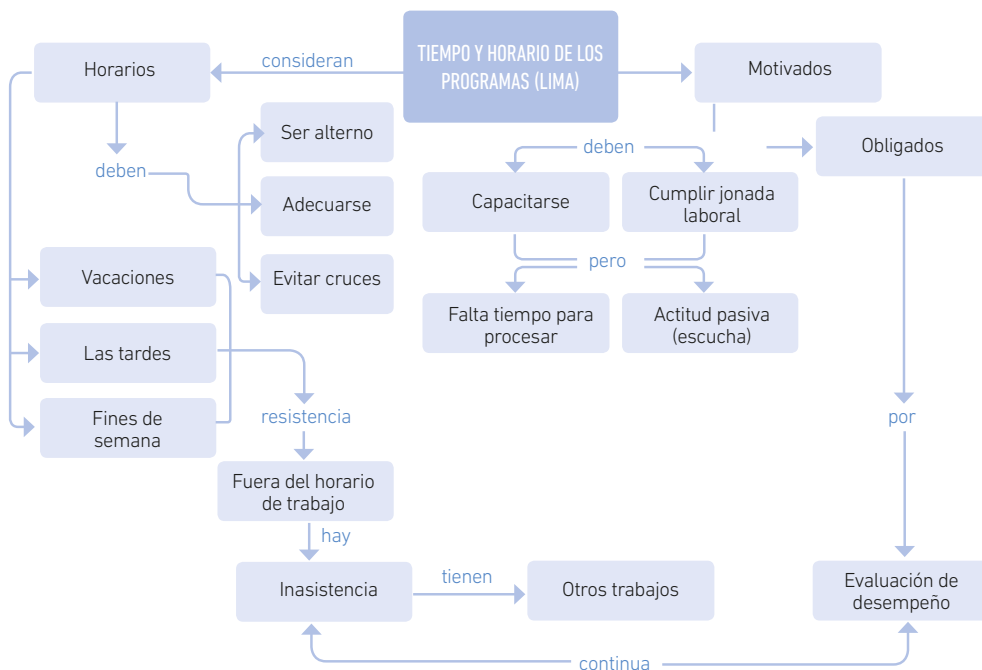
Frente a esta debilidad formal, los mismos directores cuestionan el tiempo del programa de educación continua, de los cursos o eventos que se ofrecen en términos de la posibilidad de recibir y procesar la información que estos brindan. Es decir, las dinámicas de estos programas presuponen que a los docentes les falta tiempo para formarse, por lo cual asumen a los participantes como sujetos pasivos, que solo escuchan los contenidos transmitidos. Al respecto, expresan que se trata de programas

donde el docente escucha, pero no hay tiempo en el cual pueda procesar esa información y llegar a sus propias conclusiones. Todo es teórico y él escucha, nada más, la información, pero no procesa. Yo creo que sería mejor si [se] le daría[sic] al docente ese tiempo para que procese de todo esto o información que recibe, y eso no se da (D01).

Cabe resaltar que esto puede ser producto de la obligación de asistir a los eventos, que es entendida como una evaluación de desempeño. Como parte de dicha evaluación, los docentes deben reportar la cantidad de horas de capacitación durante el año, pese a que, en la práctica, hay algunos que no asisten (D01).



Figura 13. Tiempo y horario de los programas según las percepciones de los directores de escuela de Lima



Fuente: Elaboración propia

e). Tiempo y horario según las percepciones de representantes del sector público de educación de Berlín

Los representantes del sector educación indican que programan anticipadamente los horarios de los cursos: “En febrero de 2016, se está trabajando la planificación y se sube el horario en agosto de 2017” (F3) Esto significa que programan el tiempo de los cursos, que aparecerá en los horarios. De esta manera, sostienen que el docente podrá saber la fecha con mucha anticipación, y podrá prever, adaptarse y ver las posibilidades de asistencia, como, por ejemplo, solicitar el permiso respectivo.

De acuerdo con lo expresado por el funcionario, “ellos programan los fines de semana por la tarde” (F3), porque, basándose en la experiencia, asumen que asistirán más docentes, puesto que es un horario que está fuera de su jornada de

trabajo. Además, resalta que prefiere que los docentes atiendan a los programas de educación continua en la tarde, como a las 4 pm, es decir, después del trabajo en la escuela. Esto se debe a que presupone que vienen más cómodos, a diferencia si la sesión inicia a las 9 am. Al respecto, señala:

quiero decir que queremos trabajar no desde la mañana como 9 am hasta la tarde como las 17 horas, sino que queremos igualar un poco. Se llega por la tarde, como a las 4 pm, después de la escuela; entonces, empezamos de una manera un poco más agradable y podemos aquí cenar juntos (F3).

Finalmente, el funcionario indica que el tiempo no es el asunto: puede ser un fin de semana, durante las vacaciones, los lunes o los miércoles, o antes de un feriado. De acuerdo con la experiencia, no puede definir la fecha más apropiada para realizar los cursos: "Solo puedo decir que solo tenemos una planificación, que es muy larga" (F3). Esto significa que debe programarse en los tiempos que la organización crea conveniente.

Se debe considerar el tiempo no necesariamente está vinculado con el curso, sino también con la distancia entre el centro de formación y las escuelas. Dicha distancia "genera malestar en los participantes" (F3), a lo cual se suman "las expectativas con las que vienen y cuando sienten que [al final del curso] no fueron cubiertas" (F3).

A través de esta entrevista a un funcionario, que está relacionado directamente con la entidad que elabora, planifica y desarrolla los cursos de educación, podemos observar que el tiempo propuesto de los programas es variado: se pueden encontrar algunos cursos que duran 5 horas hasta otros de 720 horas; otros duran 60 horas con la diferencia de que 39 horas son presenciales y las restantes a distancia. Así también, algunos cursos incluyen horas prácticas, coloquios, videoconferencias, entre los más comunes. Cabe resaltar que estas diferencias dependen del tipo de curso propuesto. En líneas generales, existen dos tipos:

- Módulos: se trata de siete módulos de un mes de duración; el horario es viernes y sábados, entre seis y ocho horas cada día.
- Seminario: este se realiza un día y tiene una duración de entre cinco y ochos horas. Puede realizarse en los fines de semana (viernes y sábados) durante todo el día o también en los días de semana.



Figura 14. Tiempo y horario de los programas según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Berlín



Fuente: Elaboración propia

f). Tiempo y horario según las percepciones de representantes del sector público de educación de Lima

Los representantes del sector educativo explican que tienen organizados diversos horarios, cuyo tiempo varía. Por ejemplo, “hemos hecho en la mañana de las vacaciones de febrero; sabemos que, en febrero, son las vacaciones de los docentes, así que han dado [de modo] muy generoso su tiempo” (F2). En este caso, los docentes disponen de su horario para poder participar de algún curso. En otro caso, se dispone de los fines de semana. A diferencia de Berlín, en que se contemplan los viernes y los sábados, en Lima, consideran el día domingo (F2), pero el curso se desarrolla una vez al mes.

Como indican los entrevistados, la intención de programar las sesiones durante los fines de semana o en las vacaciones es no afectar las clases de los estudiantes. Si los cursos se realizan durante la semana, las sesiones de educación continua se llevan a cabo “en contra-horario. Tenemos dos turnos: [a] los que trabajan en la mañana les das en la tarde y los que trabajan en la tarde van en la mañana. [En] Una semana [es] todas las tardes; [en otra,] todas las mañanas” (F2). Esta forma de plantear los cursos ha apuntado a no afectar a los estudiantes. Es decir,

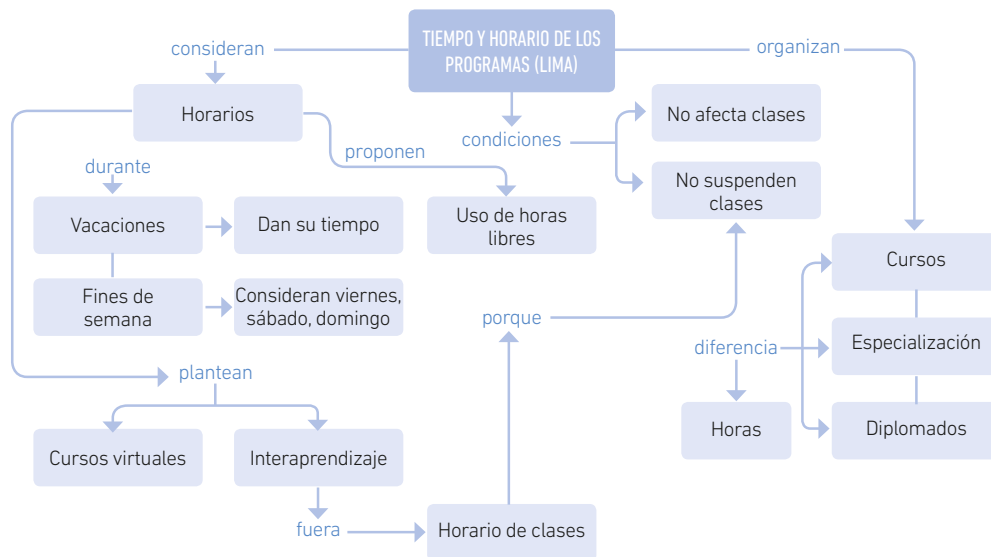
cuando las sesiones de educación continua se realizaban durante la jornada laboral para lograr la asistencia de los docentes, se debía suspender las clases de los estudiantes, y “era porque no se valoraba lo que significaba el tiempo efectivo de clase. Ahora está prohibido, con motivo de sanción: tú no puedes salir de clases o dejarlos sin clase para irte a capacitar” (F2).

Como parte del horario, se consideran el tiempo o la duración de los cursos. En relación con este aspecto, se han implementado cursos virtuales (F2) que permiten al docente capacitarse desde el lugar más conveniente. En paralelo, aunque no son cursos de capacitación, se han puesto en marcha grupos de interaprendizaje, que se desarrollan fuera de la jornada laboral. Nuevamente, este horario se debe a que “está prohibido que esté dentro del horario, [lo cual] es una limitación” (F2) tanto para los docentes de tiempo completo como para los que asisten por horas a la escuela, puesto que significaría hacer que se queden fuera de la jornada laboral.

En el contexto peruano, el tiempo de los programas de educación continua varía. De acuerdo con lo registrado, existen cursos de una semana que suman un total de 20 horas semanales hasta aquellos cuya duración es de 840 horas, que equivalen a 12 meses. Asimismo, hay otros que duran 150 horas en 7 semanas. Es necesario precisar que los cursos que duran entre 20 a 60 horas pedagógicas son brindados por universidades, y, usualmente, ejecutados en los meses de verano o a mediados de año, durante las vacaciones. Existen, también, programas de mayor duración (más de cuatro o seis meses), que son realizados por universidades y son denominados “diplomados”; en paralelo, se encuentran los programas brindados por el Ministerio de Educación, conocidos como “especializaciones”. Ambos términos, en muchos casos, son utilizados de manera similar.



Figura 15. Tiempo y horario de los programas según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Lima



Fuente: Elaboración propia

Si partimos de que la educación continua es parte de la trayectoria profesional (Mayer, 2011) del docente, esta debe tomar en cuenta diversos aspectos del docente como adulto, quien tiene y sostiene una familia; asume responsabilidades; considera y valora su tiempo libre; y, a la vez, está en continuo aprendizaje y acumula experiencia. Es decir, es un sujeto que está en constante aprendizaje desde su propia práctica, pero que necesita asistir a programas que le permitan fortalecer sus conocimientos, así como especializarse en otros temas. Para lograrlo, se debe repensar el tiempo y el horario que plantean los programas de educación continua, como lo indica Rummler (2006). Este autor da cuenta de algunas problemáticas similares: eventos fuera del horario del trabajo, disposición de horas extras para realizar cursos, cursos en la noche, etc. Frente a ello, se podría gestionar que ciertas horas libres dentro de la jornada laboral del docente se puedan disponer para seguir cursos, así como seguir implementando cursos virtuales. No obstante, habría que anotar que esta última modalidad puede ser discutible, en la medida que, al final, el docente debe disponer de un horario, que usualmente es aquel que tiene libre.

g). Discusión del primer elemento: tiempo y horario de los programas de educación continua

A partir de esta reflexión inicial, entendemos que los tiempos que se determinan responden al contexto, decisiones políticas, propuestas pedagógicas, etc. Basándonos en los hallazgos, plantearemos aspectos comunes según el sujeto entrevistado. En primer lugar, tanto los docentes de Berlín como de Lima, manifiestan desánimo, estrés, cansancio, insatisfacción y descuido del trabajo frente al horario de los programas de educación continua. Para ellos, asistir a dichas sesiones es visto como un sacrificio, considerando que los cursos ocupan sus vacaciones, fines de semana y las horas después de su jornada laboral. Un aspecto común es que afecta la relación con sus familias. Recordemos que los adultos expresan sus emociones ante situaciones difíciles o positivas, y, en este caso, no es la excepción (Moreno, 2010).

En segundo lugar, se debe considerar el tiempo en relación con la intención de la educación continua, que está orientada al aprendizaje y a modificar la actitud del docente. Al respecto, un aspecto que se cuestiona es que los cursos duran poco tiempo como para tener un impacto en la actitud del educador (Rummler, 2006); aunque sea permanente, se requiere de meses o de un año para lograrlo. Un tercer aspecto que marca la diferencia es la importancia de las horas. En el caso de Lima, ello se vincula con la estabilidad laboral, lo cual no es mencionado en el caso de Berlín. Finalmente, el cuarto aspecto refiere a la situación laboral de los docentes de Lima. Debido a sus ingresos económicos, recurren al subempleo; esta condición es una excusa para no asistir o tratar de buscar un horario que se adecúe a ellos. Este sector se encuentra entre el 40% de docentes que no asisten a los programas de educación continua por falta de tiempo (Schmidt-Lauff, 2008), a partir de los estudios de BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000 y 2005). Posiblemente, a esta cifra también se sumen el 25% de aquellos que no asisten por situación familiar, puesto que esta situación se relaciona con los ingresos económicos.

Asimismo, se ha encontrado algunos hallazgos claves a partir de la mirada de los directores sobre el tiempo y horario. El primero se asocia con la situación administrativa. En este caso, resalta el hecho de que dar permiso a un docente para asistir a algún curso implica que se retire temprano y que se requiera de otro docente para que lo sustituya. Además, no pueden suspender clases, por lo cual los horarios deben alternarse con la jornada laboral. Un segundo aspecto corresponde a la resistencia, entendida como el acto de resistir ante una medida tomada, lo que provoca acciones como la inasistencia o las enunciadas por los docentes anteriormente. El tercer aspecto refiere a la motivación, que debe ser manejada por los directores para que los docentes asistan a los programas de



educación continua considerando los horarios y los tiempos que deben invertir. Al respecto, cabe anotar que, en muchos casos, los educadores sienten que son obligados a atender a estos cursos, aunque se debe recordar que, como parte de una medida que aplica a los países que pertenecen a la OCDE, los educadores de Berlín no están obligados (Musset, 2010). Finalmente, el quinto punto corresponde al tiempo y la calidad de los programas, lo cual puede ser abordado desde dos aristas. Por un lado, falta tiempo para que los participantes puedan comprender y procesar la información brindada en estos programas. Por otro lado, la participación de los docentes suele ser pasiva (receptivos); esto puede deberse a las pocas horas de duración de las clases y a la cantidad de información que se transmite en estas.

En relación con los representantes del sector educación de Berlín y Lima, responsables de los programas de educación continua para docentes, se lograron encontrar los siguientes hallazgos que aportan para entender la situación del tiempo y horario en dichos programas. El primer aspecto refiere a la planificación de la educación continua. Los representantes de Berlín indican que esta se realiza con mucha anticipación con el fin de prever los tiempos y los permisos, y genera expectativas en los docentes, quienes buscan saber qué se ha planteado. Esta medida es importante, puesto que es necesario contar con formación, procesos de aprendizaje y temporalidad adecuados y eficaces (Schmidt-Lauff, 2008) para promover programas de educación de adultos apropiados. El segundo aspecto se vincula con los tipos de eventos, cada uno de los cuales tienen un tiempo determinado de duración y responde a un tipo de horario. En ambas ciudades, se identifican semejanzas y diferencias entre los eventos.

Finalmente, un aspecto en común corresponde al tiempo libre fuera de la jornada laboral de los docentes y la forma como se relaciona directamente con los tipos de eventos (cursos, especializaciones, coloquios, etc.). Al respecto, algunos educadores muestran cierta incomodidad, considerando que la distancia del centro de formación también es un elemento que puede ser positivo o negativo. Esta situación es planteada por Rummler (2006), quien ha identificado como problemático el hecho de que se lleven a cabo los cursos en horas extras, en la medida que estas suelen ser consideradas como horas libres o fuera del horario de trabajo. Este aspecto condiciona la participación de los docentes, quien espera un horario y tiempo pertinentes (Käpplinger, Kulmus & Habertzeth, 2013), y, de no encontrarlo, podría dejar de asistir. Es preciso tomar en cuenta que la intención de estos programas es el ejercicio, la exploración y la reflexión crítica (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010), lo que coincide con lograr el aprendizaje, la formación eficaz y las prácticas de reflexión, así como la promoción de habilidades didácticas y de diagnóstico (von Hippel, 2011a).

3.1.1.2. Segundo elemento: oferta de los programas de educación continua

a). Oferta de los programas de educación continua según las percepciones de docentes de Berlín

La oferta de educación continua, de acuerdo con la percepción de los docentes de Berlín, es interesante, porque hay diversas miradas sobre las necesidades de formación, el costo, las instituciones que ofrecen programas, etc. Para empezar, los docentes manifiestan que eligen el curso por el costo:

Yo elijo. Hay siempre una variedad muy grande de ofertas de capacitaciones que yo puedo hacer y yo elijo lo que quiero hacer. Si me interesa una cosa, por ejemplo, como la pizarra inteligente, yo lo hago. Es siempre cuando es barato o sin costo (L3).

Esta decisión va de la mano de la valoración positiva hacia los cursos que tienen costo versus aquellos que son gratuitos: “Las capacitaciones son fuera del colegio, [en los] fines de semana y hay que pagar. Ahora, muchos cursos son gratuitos, pero [para] los más interesantes hay que pagar” (L2).

Un segundo aspecto a considerar sobre estas ofertas es si cubren las necesidades de formación de los docentes. Uno de ellos percibe que están enfocadas en las necesidades institucionales:

No, para mí, son seminarios que organiza la dirección de la Kita y responden a una cuestión organizativa general. Es decir, evidentemente, como está organizado por la Kita, ellos piensan en general lo que la Kita necesita. Piensan, por ejemplo, en el Bildungsprogram del Senado, lo que les exige el Senado para sus educadores; piensan en cursos, como he dicho antes, de primeros auxilios (L5).

Desde su perspectiva, la institución decide lo que se debe aprender. Por su parte, hay docentes que solicitan que se planteen ofertas según sus necesidades. Como explica uno de ellos,

Falta mucho. Lo que nosotros queremos saber es cómo funciona con personas que tienen niños que tienen depresión, niños que no van a la escuela; y, a veces, los psicólogos ofrecen algo, pero es muy duro para nosotros. [Queremos] Saber, como profesores, qué [hacer] frente esos problemas. Realmente, no hay cursos para eso (L6).

En un caso, un entrevistado afirmó que la oferta reúne parcialmente las necesidades de los docentes (L11), mientras que, según otra opinión, la educación continua mantiene una formación conductista y se sugiere que esta esté de acuerdo con las necesidades de la vida. Sobre este punto, el docente señala: “La metodología de los cursos podrían dejar de ser tan formales, tan formalistas, o conductistas, como quieras llamarlo, y fijarse cuáles son las necesidades de la propia vida” (L5).



En un tercer aspecto, los entrevistados dieron sus comentarios sobre las instituciones ofrecen los programas de educación continua. Los docentes identifican que algunas editoriales brindan un taller a manera de presentación de libros y, al final, obsequian algún ejemplar previo a su compra. Sobre ello, expresan:

El sistema nos plantea cursos que fueron muy interesantes. Son cursos que te dan una visión más amplia. Te dicen, por ejemplo, tal editorial que ha presentado ayer el libro de sexto grado y hubo muchos maestros, porque ahí te regalan libros y un manual. Por eso, sí vienen; no para discutir, sino para ver el libro: si esto le conviene, si es muy teórico. Si no te dan algo, la gente no va al evento (L4).

Este comentario coincide con otro, en el que se indica que, al elegir un libro determinado con su respectiva editorial, dicha institución ofrece cursos *in house*, incluso, congresos:

Solo fueron pruebas; también, ofertas de matemática, de didáctica. Hay un programa de aprendizaje en matemática que tiene un nombre especial y, [en] ese programa, hay mucha formación, materiales y didáctica. La idea es desarrollar la didáctica de matemática. Cada colegio puede elegir colegas que toman parte de ese programa. Ellos reciben formación en los colegios. También, hay congresos grandes (L2).

Una de las docentes señaló que desconoce si la universidad brinda cursos de educación continua (L3). No obstante, otra indicó que el Senado tiene una propuesta de formación: “Se ha hecho el año pasado en la zona-kita mucho y, también, el programa de formación ha sido creado. Así, cada Estado federal tiene, de hecho, su propio programa de entrenamiento” (L14).

El cuarto aspecto sobre el cual se discutió se orientó a las razones por las cuales participan y aceptan determinadas ofertas. Uno docente afirma: “Yo puedo decir que, para mi trabajo cotidiano, me sirven mucho los cursos que yo tomo, y elijo de la lista los que me sirven para ser un mejor profesor” (L6). En esa línea, los educadores eligen cursos para ser mejores profesores y para entender la educación del futuro. Asimismo, resaltan las ofertas que cuentan con buenos formadores y presentan investigaciones: “Se trata también de la oferta. Sé que aquí, por ejemplo, tienen muy buenos oradores, que luego han dado, según documentos, resultados de la investigación” (L13).

Finalmente, los entrevistados plantearon algunos cuestionamientos sobre la oferta. Primero, mencionaron que, en algunos temas, la oferta es insuficiente; por ejemplo, la salud no está considerada. Esto se observa en el siguiente comentario: “La oferta no es suficiente para la música y la enseñanza de las matemáticas en los colegios y liceos integrados. No debe haber más cursos.

Además, de los servicios de salud para los profesores que falta” (L10). En otros casos, y a manera de resumen, los docentes afirman que no existe mucha oferta (L11).

b). Oferta de los programas de educación continua según las percepciones de docentes de Lima

Para empezar, los docentes de Lima identifican las instituciones que ofertan cursos. Entre ellas, se encuentra la oferta del sindicato sobre la cual señalan: “Yo no te miento, pero siempre he estado pegada al sindicato Sutep. Ellos todos los años programaban capacitaciones en veranos. Yo he estado ahí y no he faltado” (D4). Dicha oferta ha estado orientada a la “especialidad para que no piensen que somos maestros que nos dormimos. Los temas son sobre matemática, comunicación o algo que nos va a servir” (D4). Otro ofertante es el Estado, que contrata a universidades; en este caso, se observa la siguiente percepción: “El Estado nos da en buenas universidades por la calidad” (D1). Uno de los entrevistados da cuenta del cambio que ha habido al respecto: “[Antes] el Estado no intervenía en el proceso de formación continua. La oferta era abundante. Cada universidad tenía sus programas y buscaba sus capacitadores. Ahí hay una fuerte demanda” (D2). A partir de ello, se puede explicar la ausencia del Estado, en la medida que las universidades tenían su propia oferta. No obstante, en la actualidad, en que el Estado ha intervenido con cursos gratuitos, las otras instituciones ofertantes (que cobran) han decrecido. Sobre este punto, una entrevistada afirma: “Me han gustado los programas que ha hecho el Ministerio, y antes, cuando era contratada, tenía que pagar porque todo era un negocio” (D2). En este caso, los que querían participar en los cursos del Estado debían cubrir la exigencia estatal cumpliendo diversos requisitos (D2). Ahora, el Ministerio de Educación, para lograr la participación de los docentes, “Hacen propaganda: va a los colegios para dejar propaganda; ahora, más sale en la página web de la Ugel o Facebook; algunos cuelgan su propaganda” (D1).

Un aspecto que valoran los docentes es la exigencia en el desarrollo de los cursos, lo cual depende del tipo de institución que brinda dicha formación: “Al principio, yo me inscribía, pero luego comencé a seleccionar de acuerdo a la institución que lo daba, que institución tenía mayor seriedad. Eso lo fui descubriendo en el camino” (D3). Asimismo, consideran la exigencia de los docentes, como se plantea en el siguiente comentario: “Los profesores también tienen que ver la exigencia que pone el docente [capacitador] de cómo te enseña” (D1). Además, brindaron sus comentarios acerca de la certificación, que se otorgaba a partir de la cantidad de horas de formación, pese a que ello no necesariamente es símbolo de calidad. Sobre este punto, uno de los entrevistados señaló: “[Lo que] Ofrecían las instituciones solo eran cartones con 100, 400 o 1500 horas. Muchas veces, duraban 100 horas y te daban un cartón por 500 horas, y no había mucha



calidad” (D2). Cabe anotar que la exigencia de un profesor del sector privado es de menos horas —entre 45 a 60— en comparación con otro del sector público (D2); en contraste, a los docentes del sector público les

piden para el escalafón y tiene que ser más de 120 horas por cada curso, y eso tiene un buen peso: un peso de 2 puntos. Y maestría, también, dos puntos; y así van teniendo la equivalencia. Si tienes estudios concluidos, vale un punto; si tienes título con cartón, 2 puntos (D5).

Estas puntuaciones son valoradas en su evaluación de permanencia en el sector público. Otro aspecto sobre la oferta refiere a la metodología utilizada, específicamente, al uso de estrategias tradicionales y el planteamiento de nuevos enfoques. En relación con ello, una entrevistada afirmó: “La variedad en el mercado hace que tú ves formación continua que te jala a lo tradicional y hay formación que te jala al nuevo enfoque, por decirte, al que estamos desarrollando ahora” (D9). También, se observa la importancia que le atribuyen al uso de tecnología: “La parte metodológica; la aplicación, por ejemplo, de herramientas TIC; la aplicación de estrategias de aprendizaje: esos son los dos aspectos que me llaman la atención” (D10).

c). Oferta de los programas de educación continua según las percepciones de directores de escuela de Berlín

Los directores de escuela indican que las organizaciones que brindan educación continua son los sindicatos, mientras que las editoriales dan capacitaciones: “También, hay capacitaciones del sindicato; hay empresas que producen libros o editoriales que dan buenas capacitaciones. Y, por eso, disminuyó bastante la participación de las capacitaciones. Las capacitaciones [se] trasladaron a las comunidades o distritos” (LO1). En otros casos, es el Senado quien financia diversos cursos, como se explica a continuación: “La tarea del Senado es realmente ofrecer un buen abanico de capacitaciones para todos y, también, que haya un financiamiento” (LO1). No obstante, la institución responsable es el Lisum, que también ofrece cursos para toda la región de Brandenburgo. “Así que hay una cantidad increíble de lo que se ofrece. Asumo que el Senado en la región de Brandenburgo junto con Lisum plantean una propuesta bien estructurada” (LO6).

Un caso distinto es el de las editoriales, que, según los entrevistados, brindan una oferta por publicidad: “Lo que ofrecen los editores de libros de texto. También, hay que hacerlo. Esto es, sobre todo, publicidad” (LO6). En este caso, sucede algo interesante: las instituciones tienen su propia oferta e implementan cambios en el currículo. Tal como lo explica una directora:

Hay, por ejemplo, formaciones de ciencias, geografía y economía que tienen que ver con el desarrollo sostenible, y tienen la intención de aplicar estos temas en el

currículo que, más o menos, te dejan ver cómo se pueden introducir los temas, ya sea en la biología o en la geografía o también en la economía. Todo es el currículo y eso tiene, más bien, un interés temático (L02).

Una de las directoras plantea que, en ese proceso de educación continua, se debería desarrollar un trabajo entre la universidad y la escuela, que tenga como resultado otra manera de capacitación:

Yo deseo una oferta más amplia y más apoyo financiero. Lo que realmente deseo [es que], en todas las ciudades donde haya universidades, exista un mejor intercambio entre escuela y universidad. Una vez, alcanzamos un día de estudio entre universitarios [y] nosotros, y los estudiantes fueron los que tomaron acta. De verdad, hace mucha falta la relación de escuela y universidad (L01).

Un ejemplo de ello es el caso de “una universidad de la Baja Sajonia, [en que] la escuela va a la universidad y la universidad va a la escuela, pero es una excepción, porque cuando ellos vienen a la escuela es, a la vez, una capacitación de maestros y maestras” (L01).

Entre los hallazgos, también se identificaron problemas en la oferta de la educación continua. Uno de ellos es que las instituciones ofertantes repiten temas con poca información: “En los municipios, en el fondo, siempre se repiten los mismos temas y no hay mucha información” (L01). Además, la región tiene un centro de educación continua, pero este se ubica en las afueras de la ciudad, lo que genera malestar y despierta reclamos del docente por la distancia, como explica una directora:

Aquí, en Berlín, hay un centro especial que está bastante lejos, porque Berlín coopera con Brandenburgo. Así que el centro se llama Lisum, que está al sur. Así que muchos profesores lo ven como molestia, porque es un viaje larguísimo, pero también hay formación regional (L02).

Frente a ello, otra alternativa se encuentra en las mismas escuelas, que se convierten en centros de capacitación, como lo menciona una de las entrevistadas: “Sin embargo, mucho entrenamiento también tiene lugar en las escuelas de Berlín” (L07).

Una última consideración se relaciona con la edad, que es un aspecto importante cuando se plantean ofertas que implican el uso de la tecnología en los cursos. Como señala una directora, hay educadores que usualmente no utilizan la tecnología: “muchos colegas de mayor edad no tienen ganas de usar Internet; tienen grandes problemas” (L06).

d). Oferta de los programas de educación continua según las percepciones de directores de escuela de Lima

Los directores de las escuelas de Lima indicaron que la entidad responsable de



brindar cursos de educación continua es el Ministerio de Educación, pero que este subcontrata a otras instituciones para cumplir con la oferta:

Cuando el Ministerio convoca a capacitaciones serias, pero serias y no cursillos o talleres, elige buenos institutos o entidades que capacitan. Yo me imagino que pasarán por un proceso o concurso, porque hemos tenido buenas experiencias con el Instituto de Monterrico, por ejemplo; con las universidades públicas, como la Villarreal; o privadas, como la Cayetano. También, las universidades privadas no se puede decir que sean menos, pero el Ministerio hace buenas capacitaciones cuando se propone (D3).

Como plantea una directora, las universidades privadas también brindan cursos sin convenio con el Ministerio: “Hay muchas instituciones que brindan capacitaciones de diferente tipo; hay muchas. Ahora, hay mucha oferta. Las universidades particulares ofertan cursos” (D03).

En cuanto al motivo para elegir determinado curso o programa, un criterio se relaciona con la valoración que se le atribuye según las horas: “120 horas son lo mínimo que te reconocen como capacitación. Una capacitación menor no vale en mi escalafón. Solamente vale para que yo crezca, pero no vale como documento” (D3). Entonces, esta cantidad de horas debe estar programada, por lo cual hay diferencias, porque pueden darse durante la semana u otras opciones. Una de las entrevistadas añade:

En segundo lugar, manejo de tiempos que sean adecuados que puedan manejar, porque es más difícil, creo yo, asistir a un curso donde voy a estar de 1 a 7 de la tarde, o asistir a un curso que son 2 horas cada día o solamente un fin de semana, o asisto los fines de semana que asistir todos los días (D03).

De este modo, se evidencia que el motivo para asistir a programas de educación continua depende del curso, el horario, los intereses. Para facilitar la participación de los docentes, hay una oferta de cursos que se llevan a cabo durante el período vacacional, como explica una directora: “Se publica para que el docente tenga la libertad en su período vacacional, o cuando vea conveniente elegir lo que más le convenga o más necesite” (D03).

En cuanto a la selección de cursos, esta se realiza, “en primer lugar, [pensando en el] bajo costo” (D03), pero estableciendo una relación: “tiempo e inversión económica es lo que determina la elección del docente” (D03).

Además de la cantidad de horas, existen otros criterios para elegir un curso determinado, “porque también las capacitaciones tienen diferentes orientaciones. Si el docente necesita programación, entonces, él requiere temas de programación; si yo necesito más evaluación, elegiré evaluación” (D03). Como se observa en este comentario, debemos saber previamente cuál es la propuesta de la oferta y cuáles son las necesidades de formación.

Junto con ello, otro criterio de elección está asociado con la necesidad de tener actualizado el escalafón una vez que se ingresa la ficha a la Ugel, lo cual es válido por cinco años (DO3), como precisa la directora: “Lo que ya estudiaste los cinco años para adelante valen; lo demás está desactualizado” (DO3).

e). Oferta de los programas de educación continua según las percepciones de representantes del sector público en educación de Berlín

Los representantes de educación sostienen que las ofertas deben estar pensadas en la demanda: “Y eso lleva al hecho de que tenemos que aprender a hacer nuestra oferta y orientada a la demanda” (F3). Una manera de hacerlo es recogiendo las necesidades de los docentes. Sin embargo, surge un cuestionamiento: “Ahora, tenemos dos conceptos diferentes: se distingue entre requisitos y necesidades de formación” (F3), por lo que se hace necesario recoger las necesidades. Al respecto, uno de los entrevistados manifiesta: “La realidad ayuda a desarrollar la escuela y no necesariamente la persona humana. Así que creo que ahora hemos establecido un sistema relativamente sofisticado [orientado] a las necesidades de los clientes” (F3).

Uno de los representantes menciona que se requiere conocer las necesidades de los docentes: “Si los maestros de Ciencias de la Computación lo necesitan a usted, los profesores pueden sugerir que tenemos una necesidad muy urgente. Y, luego, estas personas son admitidas. Básicamente, están en un curso con nosotros” (F4). Añade, posteriormente, que el espectro de los programas puede ampliarse para contemplar las necesidades de la institución educativa: “Por ejemplo, para mayor calificación, esto puede, entre otras cosas, ver la necesidad de la escuela” (F4).

Ahora, los cursos que los representantes identifican se desarrollan en un centro de nivel superior, “Pero el curso tiene lugar en la universidad” (F4), y como explican, se hacen “grandes eventos de grupo, cada vez más, como grandes conferencias” (F3).

f). Oferta de los programas de educación continua según las percepciones de representantes del sector público en educación de Lima

Con respecto a la educación continua, los representantes de educación de Lima perciben que “Uno puede tener autoformación, pero lo ideal es que, al momento de desarrollar la práctica pedagógica, esta sea de una manera colegiada” (F1). Es decir, se resalta la autoformación de manera colegiada propuesta por el Ministerio, pero también se contemplan otros formatos que brindan las nuevas tecnologías, como detalla a continuación: “La autoformación tiene que ver también con esa oferta formativa destinada a la autoformación que está en Perú Educa, que probablemente es el portal educativo que tiene mayor acceso a nivel del país” (F1).



Esta oferta con mayor convocatoria es una “oferta diversificada y, en esa lógica, lo que se ha generado es una oferta múltiple de formación a través de cursos, programas de actualización, becas de maestría, pero también hay una oferta virtual” (F1). Lo interesante es que “hay cursos; o sea, como le comentaba, la oferta es diversa y tiene que ver mucho con que es lo que está haciendo el profesor, y en qué momento o estadio profesional se encuentra” (F1).

En el caso de Lima, la oferta está pauteada por “ley de reforma magisterial; lo que se busca es dar una oferta formativa flexible y diversificada, porque no todos los docentes están en la misma situación y no todos los docentes hacen lo mismo” (F1). El punto a resaltar es que es flexible y diversificada con el fin de ofrecer cursos de acuerdo con el trabajo del docente.

g). Discusión del segundo elemento: oferta de los programas de educación continua

Uno de los aspectos que inciden en la oferta de los programas educación continua es la planificación estratégica (Imbernón, 1998; Antúnez & Imbernón, 2007; Paquay, 2000, en Raquimán, 2008; Vezub, 2009), que permite orientar las propuestas, las oportunidades según las políticas educativas y los recursos disponibles. Además, posibilita la incorporación de prácticas, innovaciones, retroalimentación. Entonces, la oferta de programas de educación continua plantea una serie de propuestas —cursos, eventos, talleres, entre otros—, que le permiten al docente continuar con su aprendizaje en el tiempo, y desarrollar competencias y reflexión crítica del conocimiento (Unesco, 2013).

A partir del análisis respectivo emergieron diferentes aspectos. De acuerdo con los docentes de Berlín y Lima, hay una diferencia en la oferta de las distintas instituciones: en Berlín, las universidades no brindan cursos de capacitación, mientras que en Lima sí, aunque el Estado (Ministerio de Educación) invierte en brindar cursos a los docentes contratando a las universidades de Lima. No obstante, se debe acotar que estas mismas instituciones cuentan con sus propias ofertas (universidades y sus centros de formación). En el caso de Berlín, los cursos están a cargo de instituciones que pertenecen a la región o al Estado (Senado, municipalidades del distrito, Lisum). En este sentido, se trata de un modelo basado en la oferta docente que se realiza fuera de la escuela (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010, citados en Sánchez, 2015) y brindada por instituciones que transmiten políticas educativas. Lamentablemente, estas privilegian la homogeneidad y estandarización dejando de lado las prácticas educativas (Finocchio & Legarralde, 2006, citados en Sánchez, 2015). Esta situación coincide con que los docentes expresen que se ofrecen cursos de áreas académicas (específicas) que no están acordes con las necesidades del aula: se mantienen estrategias tradicionales, metodología preestablecidas. Es probable que no se logren programas de educación continua con un modelo basado en la

demanda (Finocchio & Legarralde, 2006, citados en Sánchez, 2015), es decir, uno que no considere la voz y las necesidades de formación de los docentes. Esta situación —el obviar, al menos, parcialmente, las necesidades de los docentes— se contraponen con el primer principio de la educación de adultos, que sostiene que debe estar concebida en función de los requerimientos de los participantes aprovechando sus propias necesidades (Unesco, 1976). Se trata de un aspecto a tomar en cuenta cuando se realizan los programas de educación continua para mantener el interés de los adultos en formación, como lo indica otro principio.

Los directores de Berlín y Lima confirman lo planteado previamente: sus percepciones coinciden con lo expresado por los docentes. Añaden, además, que las instituciones tienen sus propias ofertas, y que se toma en cuenta el costo y el tiempo del curso, así como la validez de los certificados, que supone la valoración del curso según las horas. Debemos tomar en cuenta que, como lo indica Faulstich (citado en Holzer, 2004), el costo o el valor de un curso se convierte en una barrera para asumir el costo o rechazarlo, lo que conduce a que el docente no participe del programa de educación continua.

Finalmente, a partir de las entrevistas a los representantes de educación, se observa lo contrario a lo manifestado por los docentes. Este grupo considera que sí se organizan eventos según la oferta orientada a la demanda, lo cual corresponde al modelo basado en la demanda, que significa valorar lo expresado por los docentes en relación con su formación. Esta percepción se manifiesta cuando expresan que los cursos se plantean de acuerdo con el trabajo del docente y que existe una oferta flexible según la situación de este. Adicionalmente, los representantes afirman que se espera que se logre una autoformación de manera colegiada. Según Yus (1992, citado en Imbernón, 2004), se busca lograr una modalidad más autónoma y centrada en el medio escolar, lo cual es importante para mejorar la labor docente como sujetos reflexivos y que buscan su autoeducación (Imbernón, 1998; Antúnez & Imbernón, 2007; Paquay, 2000 en Raquimán, 2008; Vezub, 2009). Por eso, los entrevistados de este grupo señalan que recogen las necesidades de la escuela.

3.1.1.3. Tercer elemento: temática y cursos

a). Temática y cursos según las percepciones de docentes de Berlín

Los programas de educación continua desarrollan y proponen diferentes cursos y temáticas con algunas observaciones. Por ejemplo, los cursos deben atender a los problemas en la enseñanza. Al respecto, uno de los entrevistados menciona:



Creo que los alumnos cambian mucho, porque ahora hay diferentes medios sociales. También, yo creo que los alumnos leen menos; entonces, es más problemático para los alumnos leer textos más largos, más teóricos. Tengo que reaccionar con eso. Yo quiero que los niños puedan aprender nuevos métodos, y, por eso, creo que es necesaria la metodología (L6).

Sin embargo, algunos cursos terminan siendo generales y sus contenidos no son muy útiles para los participantes: “En algunos casos, enseñan personas que dan en la escuela algo muy general. Entonces, llega algo del Senado en mi vida, pero muy poco; no sirve mucho” (L6).

Más bien, uno de los docentes sostiene:

Necesitamos muchos cursos en el campo de cómo enseñar en las clases multigrados. Damos una enseñanza más con el tema de capacitación, cómo escribir y leer. De esta manera, hacemos más por la migración, porque va cambiando, porque todo ha cambiado. [Hay] más refugiados, más migración, más problemas o desafíos en este campo. Entonces, las capacitaciones fueron concentradas en problemas más chiquititos, como la migración, trabajos por familias, círculos árabes, familias grandes árabes que te amenazan, qué puedes hacer, cosas así, algo así específicas (L4).

De este modo, el entrevistado recomienda que también se aborden temáticas de acuerdo con la realidad social económica.

En otro caso, un docente sugiere programar cursos con la temática de desarrollo personal o relacionado con la persona, como se observa en el siguiente comentario: “Sí, por ejemplo, había una formación de relajamiento. Era un día en la mañana e hicimos ahí cursos de deporte y el tema era la salud del profesor. No recuerdo quién propuso ese tema” (L3). En relación con este tema, otra entrevistada indica:

Hay quienes no quieren charlas sobre cómo me siento: si pienso esto, si pienso el otro, no. Para eso, no se toma el tiempo para reflexionar y eso genera un tema grave, porque todos están ahí, tienen enfermedades horribles. Yo veo en mi escuela muchas enfermedades, mucho cáncer en las maestras. Eso viene de un sistema que no te permite adentrarse como persona (L4).

Esta propuesta de temática es una manera de responder a la situación personal que viven los educadores. A partir de ello, los docentes sugieren que la organización brinde espacios para tratar temas de formación, como lo explica una entrevistada: “En la última semana de las vacaciones de verano, todos los profesores deben estar en la escuela y, en ese tiempo, también es posible tener una formación para todos los profesores; entonces hay que ir, y esos temas no necesariamente no son los que deseas” (L3).

Un aspecto interesante es que las editoriales brindan cursos y tienen ofertas; “por ejemplo, Klert de matemática, que es un editorial. Las empresas que venden libros ellos también tienen una oferta. [Por] Ejemplo, la editorial Klert tiene varias áreas sobre su cargo; ellos tienen mucha oferta” (L3). Como consecuencia, los cursos quedan supeditados a la especialización de la editorial. En paralelo, debemos tomar en cuenta que, dependiendo de los cursos y las temáticas, los docentes sugieren asistir a los cursos gratuitos. Como explica una entrevistada, “No voy a los cursos que hay que pagar; siempre voy a los cursos que son gratuitos” (L3).

b). Temática y cursos según las percepciones de docentes de Lima

Con respecto a la temática y el curso, los docentes de Lima resaltan la importancia del área disciplinar: “Desde el punto en la formación en mi área de las Ciencias Sociales o de Historia, [es importante] saber los nuevos alcances, las nuevas investigaciones, las nuevas propuestas” (D10). Otro grupo resalta los cursos académicos y de gestión, así como la investigación:

He tenido la ocasión de asistir a más cursos y que me he capacitado inicialmente en la parte académica, disciplinar y la parte de la gestión. Estoy pensando ampliar el lado de la investigación, que es importante que el docente cultive y que es el más descuidado (D8).

En otro caso, la profesora entrevistada destaca los cursos que promueven la formación integral, tanto la disciplina como la didáctica:

Ha habido cursos que han tenido que ver con mi especialidad. La mayoría ha sido en aspectos de estrategias o aspectos curriculares, no de tu área, no disciplinares. Me parece que debería ser todo integrado; debería integrarse lo que es la didáctica con los aspectos académicos de formación de tu área (D8).

No obstante, este abanico de cursos y temas no son considerados por el Estado cuando ha ofrecido cursos, porque “daba programas o especializaciones de manera general: brindaban un curso para todos; no tomaban en cuenta a tu especialidad o tu nivel” (D1). Además, los docentes plantean el siguiente cuestionamiento: “Los cursos a los que vamos por parte del Estado yo los considero una obligación, porque son cursos eminentemente teóricos, repetitivos, que no nos amplía mucho el panorama. No era una buena oferta y, si lo llevábamos, era por obligación” (D8). Este comentario refleja el desagrado por cursos teóricos, repetitivos, que no profundizan en contenidos, y que han sido llevados por obligación.

Un aspecto relevante es la dinámica de desarrollo de los cursos, que les ha generado problemas para aprender a algunos docentes que mostraban ciertas



deficiencias en ciertas competencias (por ejemplo, la lectora). Sobre este punto, uno de ellos menciona: “He visto colegas que son de otras áreas y les dicen «tienen que leer esta separata y que tienen que exponer». Se les hace un mundo” (D3). Sin embargo, a la vez, hay quienes plantean otra percepción y señalan que los programas han innovado y son contextualizados: “Creo que los programas de formación continua también han ido innovando; se han ido adecuando y contextualizando con las exigencias actuales” (D10).

Un último tema relacionado con los cursos es la certificación, que valora el curso y el tema desarrollados: “En los cinco o diez primeros años, era acumular, este, horas de certificación y cursos que te impactaban al ojo, o sea, el título y sobre todo era la cantidad de horas que podía durar el curso” (D9). Dicha valoración coexiste con la capacidad de escoger el curso y el compartir la experiencia vivida: “Yo escojo los cursos que vayan con mi área; siempre hay colegas con mi misma expectativa y encuentro pares con quien intercambiar experiencias” (D3).

c). Temática y cursos según las percepciones de directores de escuela de Berlín

Los directores sostienen que los cursos que se ofertan son brindados por el sindicato o instituciones privadas: “El tema de la inclusión, que es un tema tan importante donde todos estamos añorando capacitarnos, pero no se ofrecen cursos solamente; los que ofrecen son los sindicatos o instituciones privadas” (LO1). Frente a ello, se establecen redes de escuelas para plantear temas comunes:

Por ejemplo, los del Instituto Paulo Freire trabaja[n] con varios colegios para ellos y entre ellos; por eso, le llaman “Red”, donde tratan sobre diversos temas. El tema ahora es [sobre] los refugiados, el tema de la salud profesional. Es decir, pueden, desde afuera, hacer proyectos e incentivar debates en los colegios (LO1).

Cabe resaltar que los cursos y los temas tienen ciertos niveles: “Podemos dividir las capacitaciones: las que están relacionadas con las asignaturas se realizan desde afuera, pero las capacitaciones pedagógicas se hacen dentro del colegio” (LO1). Además, se han desarrollado metodologías, como sostiene una directora: “Continuamente elaboran nuevas metodologías, que adoptan temas de currículo que antes no tenían que dar y todas esas cosas, y esas formaciones son buenas” (LO2).

d). Temática y cursos según las percepciones de directores de escuela de Lima

Los directores de las escuelas de Lima perciben que los cursos que se brindan son técnicos y desmerecen su importancia: “Los cursos son técnicos; eso es lo malo. Y yo critico un poco y yo realmente he dejado de ir a esos cursos” (D02). Además, sostienen que los contenidos que se brindan son insuficientes por falta de tiempo:

Creo que eso debe ser más que del tiempo y lo digo por experiencia propia. Este año, por ejemplo, hubieron[sic.] capacitaciones, talleres; y, si lo mido por el lado del tiempo, lo veo insuficiente. [Dura] Una semana; entonces, se le da el contenido y es muy superficial (D01).

Un aspecto que algunos resaltan, mientras que otros cuestionan es la metodología utilizada, como, por ejemplo, en las sesiones de clase. En relación con ello, uno de los directores señala: “Solamente responde a las necesidades, diríamos, metodológicas que el docente tiene que saber para desempeñarse en el aula; solamente eso. El docente que maneje mejor los enfoques metodológicos, pedagógico; estrictamente a eso se rige[n] las capacitaciones” (D01). En contraposición, hay quienes restan importancia a los cursos teóricos, pero valoran aquellos cursos que simulan la clase o presentan la metodología —aspectos cuestionados en los comentarios anteriores—:

Son teóricos; deja ese vacío de lo práctico. El penúltimo al que asistieron los docentes ha sido más práctico, porque llevaron a un grupo de niños y el que capacitaba desarrolló una clase con este grupo de niños, y los demás docentes solo observaban cómo se hacía una clase. Aprendieron, sí, pero solo la parte metodológica de cómo desarrollar una clase (D01).

En cuanto a la estructura y el desarrollo de los temas propuestos, los entrevistados explican que algunos cursos inician con la parte teórica y, luego, pasan a la práctica; no obstante, por falta de tiempo, no pueden revisar lo elaborado. Esto es mencionado en uno de los comentarios:

Por ejemplo, “chicas”, dicen; nos dicen el tema es planificación. Luego [de] que nos han dado la teoría, nos dicen “Reúnanse y hagan su modelo de sesión”. Hacen el modelo de sesión y justo ya van a ser las 6 de la tarde, y nos dicen “Ya, ahí nomás, culminen; gracias y adiós” (D02).

Sin embargo, a pesar de que se señala que es teoría, según ellos, no es teoría, porque no sustenta algo. Simplemente, es un documento que indica pasos sin aportes:

Es un teórico desde el documento que reciben, donde se indican los pasos. No es tampoco una teoría en la cual se sustente la pedagogía; no lo es. Es un documento orientador. Se limita a que el docente sepa cómo desarrollar una clase; es decir, debe seguir pasos. Nada más: no hay un trasfondo de lo que desarrollaría. Eso no está claro (D01).

Es importante lo que resalta un director, quien explica: “Cuando un docente aprende más es cuando se toma más tiempo recibiendo una serie de contenidos o es cuándo, de repente, se busca una estrategia para que el docente sea o comience a estudiar por sí solo, a proponer cosas” (D01). De este modo, cuestiona la relevancia de un curso, y el tiempo dedicado a recibir información o desarrollar una estrategia para estudiar; es decir, propone una forma para que el docente se acerque a un aprendizaje autónomo. Asociado a ello, otro aspecto



a considerar son las necesidades de los docentes sobre educación continua a través de los cursos o temas:

[Se debe] captar la necesidad que tienen ellos para poder responder a esa necesidad, porque qué satisfacción siente uno cuando asiste a una capacitación y justo te da lo que tú estás esperando, lo que tú estás necesitando saber. Esa me da una gran satisfacción y [me] llena de expectativa (D04).

Finalmente, una de las directoras reconoce que el Ministerio ha brindado a los docentes especializaciones: “Las que ha hecho el Ministerio no ha sido maestría; son especializaciones, más o menos, largas, porque, en los últimos años, hemos tenido varias que ha[n] durado meses: cuatro meses, seis meses” (D03).

e). Temática y cursos según las percepciones de representantes del sector público en educación de Berlín

Los representantes de educación explican que el Ministerio define los temas en los que los docentes deben ser capacitados. Señalan, además, que “Cada uno de nosotros tiene un tema favorito. Y, si de repente algún participante viene y dice «Este tema no queremos», es un poco difícil que se le brinde” (F3). También, precisan que hay pocos participantes y “Hay más eventos con nosotros que en el pasado, pero no hay suficientes participantes” (F3). Sobre esta escasa participación, reconocen, a la vez, que, “Por lo general, son eventos que están en el momento incorrecto del año o en los que el contenido no corresponde” (F3). En ese sentido, plantean que, si bien se ha aumentado la cantidad de eventos, no hay participantes y el tiempo en el que estos se llevan a cabo no es el más adecuado.

Un aspecto importante que resaltan es que los docentes aprenden en grupos pequeños: “Entonces, hasta ahora, hemos tenido siempre la imaginación [de] que, en realidad, se aprende mejor, que puede lograrse en un número relativamente pequeños grupos de aprendizaje. Los maestros en Alemania dicen siempre [que] necesitan clases más pequeñas para que funcione mejor” (F3). Según ellos, el trabajo en grupos reducidos facilitaría el aprendizaje.

f). Temática y cursos según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Lima

Los representantes en Lima sostienen que los cursos deben organizarse según la edad y la experiencia de cada docente. Así, lo afirma un entrevistado: “[Habría que diferenciar] Los profesores más jóvenes, los profesores que tienen menos experiencia, más experiencia; tiene que haber programas especializados por trayectoria, pero también por necesidad” (F2). Sobre esta diferenciación, explica:

lo que se debe hacer es diferenciar no por años de servicios, sino simplemente por desempeño. Puede haber un profesor de 40 o 50 años que está igual como un profesor de 25 años; o sea, aquí no es por edad, por trayectoria, no por años de servicio, sino por desempeño. Hay que organizarlo mejor (F2).

Abordando otro aspecto relacionado con la temática, uno de los entrevistados sugiere que se deben trabajar la disciplina, el manejo conceptual y las mejores estrategias de enseñanza:

A pesar de ser buenos maestros, tenemos que volver a trabajar la disciplina y yo parto por eso. También, la parte metodológica, pero la limitación está en el manejo conceptual. Por eso, agarran los libros, copian de acá y se vuelve un pegoteo. Y pobre chico: no sabe para qué, por qué el concepto tiene una naturaleza, tiene un propósito de aprendizaje (F2).

Según este representante, se trata de un problema por la forma como enseñan los docentes.

Los representantes, también, consideran que los contenidos recibidos en el curso deben ser aplicados, por lo menos, en “una semana; para ver las sesiones de aprendizaje, se deben haber implementado en ese tiempo” (F2). Por su parte, para poder cubrir ciertas deficiencias, se debe tener en cuenta

la formación inicial: una selección más intensa que incluya pruebas psicológicas, porque el docente es el que forma sujetos. [Entonces,] tiene que estar sano espiritualmente y moralmente, pero la verdad eso es lo que hay. Veo cada gente que digo: “Dios mío, mejor se hubiese dedicado a otra cosa en vez de formar chicos” (F2).

Este comentario genera una pregunta acerca de si los cursos deben dar temas de formación inicial, si es que ello es pertinente.

g). Discusión del tercer elemento: Temática y cursos de los programas de educación continua

El análisis de las ofertas de educación continua refleja que los programas se orientan, primero, a cubrir los campos teóricos; muy brevemente, a aspectos normativos; y, después, se abre un abanico de temas: innovación, práctica, didáctica, investigación, evaluación, creatividad, planificación, ejercicios prácticos, arte, juego. En ese sentido, se identifica que los cursos tratan de cubrir aspectos teóricos y, luego, temas diversos.

Debemos precisar que los cursos ofertados responden a políticas educativas. Por ejemplo, en la universidad privada de Lima, los cursos están orientados a lectura y escritura, y matemáticas. En relación con esta primera competencia, se crean cursos o temas que abordan, por ejemplo, lectura para niños, escritura desde la biblioteca, lectura y producción de textos. Mientras, para el desarrollo de la segunda, se ofrecen didáctica de la matemática, aprendizaje de la matemática, enseñanza de la matemática, entre otros. Aparecen otros cursos, pero pocos de ellos se relacionan con ciencias, inglés, neuropsicopedagogía, gestión, identidad, etc. En el caso del Ministerio de Educación, su oferta de cursos



de especialización del período 2015-2016 estuvo orientada hacia comunicación (lectura, escritura, producción), matemática, investigación acción y ciencias; pocos cursos se enfocaron en gestión educativa o tutoría.

En el contexto de Berlín, mediante un cotejo de los cursos propuestos por el Lisum del período 2015-2016, se observa que estuvieron orientados a las matemáticas, ciencias, lectura, tutoría y otros. En este último rubro, se encuentran, por ejemplo, cómo aconsejar a los estudiantes, enseñanza de la danza, álgebra computacional, autoridad de la escuela, yoga, trabajo en grupo en matemática, cine en el aula, materiales para matemáticas e idioma alemán, entre otros. La oferta es más variada que en el contexto de Lima. Debemos hacer una precisión: en ambos contextos, los cursos están dirigidos según el nivel (inicial, primaria y secundaria). En el caso del Liseum, dicha institución elabora los cursos para los docentes, pero también oferta cursos creados por otras instituciones (universidades privadas, institutos).

De acuerdo con la temática y los cursos de los programas de educación continua, los docentes de Berlín y Lima plantean que los temas deberían responder al desarrollo personal, así como al área disciplinar y de gestión. A la vez, cuestionan que los cursos son teóricos y repetitivos. Esto se contrapone a uno de los principios de la educación de adultos, que es lograr que los docentes, en tanto adultos, participen en la elaboración de los programas de estudio y en la definición de las necesidades (Unesco, 1976). Responder a este cuestionamiento podría significar la mayor participación o la disposición de participar en los cursos. Asimismo, se debe considerar el interés por los temas de desarrollo personal, pero, además, los docentes buscan información y los programas se van contextualizando. Estos aspectos son necesarios para mejorar los cursos, porque los docentes provienen de diferentes contextos escolares.

Otra crítica planteada por los educadores es que consideran que los cursos son iguales para todos, generales y con contenidos de poco uso. Frente a ello, sostienen que los cursos deben atender a los problemas de enseñanza e inciden en que se debe trabajar la parte personal del docente. Esto se contrapone con los objetivos de la educación continua (Elliott, 1991, citado en Imbernón, 1998; Imbernón, 1998; Bello, 2004; Vezub, 2009; von Hippel, 2011a; Bernhardsson & Lattke, 2012): la importancia de estimular el "aprender a aprender", y de promover y fortalecer la reflexión en situaciones en que hay un rechazo hacia los contenidos impartidos por los programas. En la medida en que los cursos no responden a dichos objetivos, los docentes los perciben como teóricos, académicos, repetitivos, poco profundos, por lo cual participan por obligación.

Los directores de las escuelas señalan que los cursos de educación continua son ofertados por instituciones privadas y el Sindicato, en el caso de Berlín, aunque

se debe recordar que los docentes identifican a editoriales que ofertan libros y brindan pequeños cursos. Por su parte, en el caso de Lima, el Ministerio de Educación ha brindado especializaciones, a través de las universidades. Dichas especializaciones coinciden con el modelo basado en la oferta, que, según Bello (2004, en Sánchez, 2015), pueden ser entendidas como cursos en programas autoritarios, en tanto responden al propósito de las autoridades basadas en decisiones curriculares o metodologías adoptadas. Es probable que, por ese motivo, los directores perciban a estos cursos como técnicos, teóricos, poco valorados, con contenidos insuficientes y superficiales. Esta valoración de los cursos coincide con la de los docentes.

Fulla (1991, en Imbernón, 1998) cuestiona este tipo de programas autoritarios, que él denomina extensivos (por la cantidad masiva de participantes), puesto que suelen ser ineficaces y sus contenidos son seleccionados por personas no implicadas directamente en la educación continua. Este último aspecto es relativo, porque se asume que, en los últimos años, las entidades educativas han tenido un rol protagónico en educación y han recogido información sobre el desempeño de los docentes, así como sobre el avance en el aprendizaje de los estudiantes. Un aspecto a resaltar es la organización de Red de Colegios, que permite el tratamiento de temas de cada escuela, por ejemplo, metodología para hacer sesiones de clase y currículo. Esta red funciona como una estrategia de interacción entre los docentes, y contribuye con una orientación y formación en trabajo (Storr, 1981, citado en Pieler, 2000; Cerda & López, citados en Arellano & Cerda, 2006; Pineda, 2007; Guerra, 2008; Moliner y Loren, 2010; Musset, 2010; von Hippel, 2011a; Unesco, 2013). Entonces, ante esta posibilidad, se trata de reflexionar sobre las necesidades de los docentes en su propio centro de trabajo (Kraft, 2011), considerando que las necesidades de los adultos son cambiantes. A través de esta red, se brinda oportunidades de formación (Schmidt, 2013), así como estrategias para estudiar y el tiempo pertinente para realizarlo. Los representantes del sector educativo tienen otra mirada, pero, de igual manera, brindan sus aportes. En primer lugar, explican que cada centro de formación plantea su tema de formación, el cual responde a sus objetivos; sus intereses; y, posiblemente, la situación del contexto. Sin embargo, esto puede significar que cada institución cuente con múltiples ofertas de educación continua, que no necesariamente responden a la profesionalización (Unesco, 2013). En ese sentido, probablemente, sea cierta la observación que plantean sobre los cursos —que no están bien programados—, lo cual puede conducir a que tengan pocos participantes.

En segundo lugar, los representantes resaltan que los docentes deberían aprender en grupos reducidos, lo cual está en concordancia con lo propuesto por Barros (2009). El autor señala que, si bien los adultos tienen facilidades de comprensión de nuevos aprendizajes, es necesario brindarles las



condiciones, y una de estas sería el trabajo en grupos pequeños o, como lo denomina el autor, reducidos y personalizados. De esa manera, hay más posibilidades de lograr experiencias para compartir (Lu, 2007). Otro aspecto relevante es plantearles cursos según sus experiencias y sus necesidades. Ello responde a que la predisposición de los adultos frente al aprendizaje es de tipo pragmático (Barros, 2009) y sus necesidades suelen ser concretas; en este caso, están relacionadas con sus tareas, tales como manejo conceptual, mejores estrategias de enseñanza, manejo de la disciplina. Finalmente, es preciso mejorar la formación inicial de los docentes, puesto que esta debilidad formativa, en muchos casos, supone que los cursos de educación continua no son comprensibles para los propios docentes. Como lo veíamos previamente, dichos cursos se enfrentan a una barrera si es que los docentes tienen problemas de comprensión lectora, por ejemplo. Otro aspecto que se debe contemplar es la yuxtaposición entre el desempeño docente y los años de servicio, los que no necesariamente son equivalentes. En muchos casos, los docentes más jóvenes tienen mejor desempeño que los docentes con más años de servicio, pero estos últimos cuentan con más experiencias (Moreno, 2010). Frente a ello, surge la pregunta sobre si los cursos deben ser iguales para todos. Según lo explicado anteriormente, asumimos que no: es necesario recoger necesidades, experiencias y conocimientos con respecto ciertos temas para organizarlos, los que no necesariamente corresponden a edades, nivel de estudios, etc.

3.1.2. Rol de los formadores de adultos

En este apartado, se plantea el análisis de los resultados a través de los siguientes aspectos:

- Actitud (del formador en su labor)
- Formación (cómo se forma o qué valoran en su selección)
- Estrategias (herramientas utilizadas por el formador en su labor)

A continuación, presentamos el rol del formador diferenciando su condición laboral con la procedencia. Al final, se desarrollará la interpretación crítica con la literatura revisada.

3.1.2.1. Rol del formador de adultos según las percepciones de los docentes de Berlín

a). Actitud

Para los docentes de Berlín, es importante la actitud de los formadores de adulto, por ejemplo, su apariencia y simpatía: “Sí hay personas que tienen una buena apariencia; son simpáticas” (L11). Además, deben mostrar pasión por lo que hacen y transmitirla: “Quieren vivir por lo que transmiten y enseñan. Y es muy fácil que uno mismo también entre en ella. Así que, si alguien es totalmente

apasionado, ve allí” (L14). Una forma de expresar dicha pasión es a través de la alegría: “Creo que lo más importante es siempre su alegría plena. La alegría plena da soporte” (L14).

Sin embargo, estas actitudes no son propias de todos los formadores de adultos, porque “Depende mucho de la gente de quien da los cursos o de la personalidad de los mismos profesores. Hay algunos que hacen mover el pensamiento de los profesores. Eso depende del formador; si es alguien que puede convencer, yo creo que sí” (L2). En contraposición con esta afirmación, un docente sostiene: “Yo creo que no es su función; yo creo que no es la función motivar” (L5).

Una de las dificultades es que “ellos hablan, exponen y nada nuevo nos traen. Es más [de] lo mismo. De verdad, no sé si se preparan; me imagino que sí, pero no te motivan a aprender nuevas cosas” (L1). Así, se observa que los docentes consideran que los formadores no traen nada nuevo y dudan de su preparación.

b). Formación

Para trabajar con adultos, se recomienda tener conocimiento sobre sus características como sujetos: “Por supuesto, tener algún conocimiento de cómo tienen que ir junto con los adultos. Así que creo que es esencial para la formación de adultos” (L14). La falta de este conocimiento es problemática si, además, los formadores no cuentan con experiencia en aula. Al respecto, una de las entrevistadas señala:

Ellos no saben qué enseñar. Una va por gusto a esos lugares. Además, no tienen experiencia en las aulas. De verdad, son gente que no sabe qué hacer y lo digo porque yo he ido algunas veces. Aparte [de] que queda muy lejos, nos dicen lo mismo (L1).

En esa misma línea, otro docente añade: “Yo creo que han tratado el tema años y años. Ellos has complementado un poco su conocimiento, pero no fueron catedráticos” (L4).

A pesar de los comentarios anteriores, también se menciona que hay formadores mejor preparados: “Yo creo que los que están cerca son personas muy bien preparadas para dar los cursos” (L2). Este reconocimiento de su formación se manifiesta en la siguiente expresión:

Lo que pasa [es que], para poder plantear cursos, hay espacios para poder hablar de esa experiencia del docente, y tiene que estar preparado. Es quien trasmite el curso, me refiero al formador. Tiene que estar preparado para sentir que su curso puede ser útil y eso [es] lo que el capacitador no consigue asimilar. No consigue entender; nunca lo va a pensar (L5).

Otro aspecto importante sobre la formación es que esta debe relacionar las necesidades personales con los temas propuestos:



El profesor busca la conexión con el tema de acuerdo con sus intereses. Por eso, es importante que no solamente empecemos a explicar algún tema, pero es necesario preguntarse cuáles son sus ideas en relación con este tema. Preguntamos, también, por qué han venido, por qué el colegio los mandó; de seguro, porque no tenía tantas cosas (L2).

3.1.2.2. Rol del formador de adultos según las percepciones de los docentes de Lima

a). Actitud

Los docentes de Lima perciben las siguientes actitudes por parte de los formadores de adultos. Para empezar, afirman que brindan ánimo mientras uno estudia: “Cuando nosotros estamos estudiando, nos gusta que nos feliciten o «Bueno, sigue adelante», que nos den ánimos” (D1). Además, sostienen que “Tienen que ser muy proactivos, dinámicos. Tienen que tener capacidad de llegar, de convencer, sobre todo. Deben ser hábiles con las estrategias que utilicen para crear expectativas en nosotros” (D6). Ello se puede complementar con una actitud motivadora: “Sus conocimientos, buen trato, la motivación, alentar y te diga «no te preocupes si no te sale», como [a] los niños” (D5). Una docente añade que los formadores brindan un trato horizontal: “El nivel es horizontal; no hay que «yo soy la capacitadora», sino yo soy una amiga más de ustedes, una colega más» y es así” (D4). Por último, destacan la paciencia de las personas que brindan estas capacitaciones: “El señor, qué paciencia. Como vio que todos éramos adultos, entonces, de dos en dos iba y nos explicaba. Volvía y repetía si no entendías. «Tranquilo, no te preocupes» y volvía a empezar. Otro hubiese dicho: «todos hagan esto; aprendan acá» y nadie aprende” (D5).

Otra actitud positiva de un formador se observa cuando, a través de sus enseñanzas, cambia la actitud de los participantes: “Así como un profesor que nos dejó huellas en investigación, otros nos han hecho replantear y me han hecho ver que las cosas no son como las siento” (D2). Ello se complementa cuando enseñan a partir de la práctica. Con respecto a este punto, una de las entrevistadas señala: “función de capacitador es darte a conocer algo nuevo, pero que no debe quedar ahí, sino [que] ese nuevo conocimiento lo lleve a la práctica; eso es la otra parte” (D7). Dicha actitud puede tener relación con el poder de convencimiento, como precisa la misma docente: “He tenido muy buenos profesores capacitadores que, a la vez, han contagiado mucho: ese convencerte de por qué debes aplicar este enfoque, por qué debes hacer esto así. Yo creo que es una parte fundamental” (D7). Se trata de una actitud que puede generar expectativas, como explica una entrevistada: “[el] que llegue a llenarte las expectativas hace que uno quiera que se haga en clase; te da un modelo. O sea, si es posible, no da pura teoría: nos enseña la práctica de cómo hacer, y nos dice tales y tales” (D4). De este modo, se observa la influencia del formador (D7).

Si bien los docentes identificaron actitudes positivas, a la vez, reconocieron algunas negativas de acuerdo con su experiencia. Una de ellas es la pasividad de ciertos formadores: “Hay también facilitadores que entran y son muy pasivos, y, si encima nosotros somos pasivos, la clase no funciona” (D2). Otra entrevistada añade:

Y lo que comunican no es motivador. Fui a la universidad y conocí a un ponente que conoce bastante, tiene estudios en el extranjero, pero [no es] nada motivador. No ha sido maestro tampoco. Desconoce y uno, al escucharlo, queda ahí; o sea, todo conocimiento que te dio es bueno, pero queda ahí (D7).

Así, aunque resalta que el formador cuenta con buena formación, no es educador y no impregna lo que comparte. En esa misma línea, un tercer docente nota el bajo nivel de ciertos expositores:

Por la experiencia de cursos que ofrecían muchas cosas, me he dado con grandes decepciones. Por ejemplo, los cursos que promociona la Ugel son una pérdida de tiempo, lamentablemente. Y es dinero del Estado, y qué pena que se desperdicia, porque los expositores no llenan las expectativas (D3).

Como punto final, los docentes destacan como positiva la actitud de los formadores hacia los educandos adultos cuando notan un acercamiento y preocupación: “En los últimos años, en los últimos cursos, ha cambiado el enfoque: hay esa preocupación de como tutorial; hay un acercamiento a la persona adulta por parte del formador” (D3).

b). Formación

Pese a que, según los docentes, los formadores de adultos deberían ser profesionales competentes, a partir de su experiencia, ponen en duda dicha formación. Al respecto, una de sus preguntas es

¿Cómo llegaron? Tal vez, algunas o muchos han destacado. Pero, ahora, tú sabes que en nuestro país existe la meritocracia; entonces, surge la duda cuando una capacitadora llega y no llena el vacío. La expectativa es grande cuando uno aprende más y uno dice “esto lo hago igual” (D4).

Dicho cuestionamiento se debe a la manera como el formador lleva a cabo la capacitación. Los comentarios de algunos entrevistados dan cuenta de que hay formadores que no dominan el tema o no resuelven dudas:

Si lo dirige un docente de la Ugel que está dentro del equipo de capacitadores, se supone que domina mucho más, pero muchas veces no se preparan y no llegan a los docentes. Es lo mismo conversar con alguien que no te resuelve las dudas; entonces, muchas veces me he encontrado que he ido a una capacitación y, de repente, me parece que es aburrido y me duermo (D11).



Cabe anotar que, en el ámbito de educación continua en Lima, existe un déficit de formadores de adultos. En algunos casos, este déficit responde a una cuestión económica: “no pueden traer especialistas por el costo o por[que] simplemente piensan ellos que el nivel que tienen sus especialistas es lo necesario para hacer esas mejoras” (D3). Esta situación es crítica frente a las intenciones de implementar políticas o promover el cambio en las aulas.

En tanto formadores de adultos, durante el desarrollo de las sesiones, ellos deben ser transmisores de información; sin embargo, los comentarios de los docentes ponen en duda la calidad de los cursos impartidos por ellos:

Directora, nada hemos aprendido; hemos ido a perder el tiempo. Uno, que nos citaron a las 9 am y empezó más de las 10. Otro, que el expositor vino a hablarnos de otra cosa: pura teoría sobre cómo está la educación, de cómo es la prueba, de cómo son los estándares. Y no hemos hecho nada, ni siquiera una sola lectura o un ejemplo de preguntas tipo Pisa. Nada, directora; por gusto, hemos perdido el tiempo (D3).

Siguiendo esa línea, la misma docente añade: “Les falta la parte práctica; son muy teóricos o la misma exposición te la presentan en tres talleres que te han dicho que es otra cosa” (D3). Otra de las dificultades identificadas por los docentes se relaciona con la falta de consistencia entre lo que plantean los formadores, porque, sobre el mismo tema, pueden dar información distinta:

Estuve en provincia. Yo estuve en una ONG con esto de Placard en los años 90 y, también, era sobre el constructivismo, pero más que eso era el confundirnos, porque un capacitador venía y te decía A; venía otro y te decía B. Y llegábamos a las aulas y no sabíamos qué hacer, porque decían una cosa y otra, y no entendíamos (D7).

c). Estrategias

Los docentes identifican diversas estrategias. Una de ellas es el activismo. Por ejemplo, “Los capacitadores solo ponen videos. Solo miras y, luego, tú tienes que hacer todo el trabajo. Luego, nos tomamos las fotos, por ahí, exponiendo. Eso no es el chiste” (D4). En este escenario, no se propicia un ambiente dinámico. Como explica una docente, un espacio dinámico “motiva y lo que nos trata de enseñar es práctico, y eso me permite aprender” (D5). Además, como se complementa con otro comentario, es un espacio que recoge las experiencias previas: “Se recoge las experiencias, porque, de ahí, se parte de lo que tú expones y manifiestas de acuerdo a lo que tú has vivido; y, de ahí, se puede partir para cuando tengas que compartir con los demás” (D6). No obstante, la cantidad de los adultos en las sesiones puede ser una barrera, porque pocos participan, como lo plantea una de las entrevistadas: “Tiene que ver mucho con el número de participantes. Yo siento que, cuando hay menos participantes, tienes mayores posibilidades de participar, pero, cuando ya somos muchos,

participan dos o tres con el facilitador, y los demás estamos de rellenos” (D2). Esta situación se puede agudizar más cuando las sesiones son monótonas, frontales, sin motivación, lo cual entra en tensión con las expectativas de los docentes. Sobre este punto, una de las participantes indica que asisten

con la expectativa de aprender, porque eso es lo que uno quiere, pero que sucede muchas veces el capacitador o ponente no llega, y no le es fácil llegar a la persona que le está oyendo. Y el curso se vuelve monótono y, después, no quieres. La persona es así: si no tienes motivación, algo que te enganche, no lo sigues (D6).

3.1.2.3. Rol del formador de adultos según las percepciones de los directores de escuelas de Berlín

a) Actitud

Los directores identifican que los formadores de adultos “tienen una alta responsabilidad” (LO7) en el desarrollo de los cursos o de los programas, aunque, para ellos, la responsabilidad de aprender recae en el docente, como lo indica uno de ellos: “Eso depende mucho del futuro educador” (LO6). Entre los aspectos que valoran de los formadores, se encuentra la flexibilidad, mientras que observan la persistencia de cierto mal humor, tal como lo sostiene una entrevistada: “Qué tan flexible es eso; también, tienen mal humor. Es como funciona el equipo de entrenamiento” (LO6). A su vez, los directores resaltan que los formadores son motivadores, prácticos y que entienden su trabajo: “El procesamiento ya tiene un gran impacto. Si, como dije, entienden su trabajo, si traen esa aplicación motivadora y práctica, siempre es para la práctica, la práctica y la práctica para los docentes” (LO6). Según ellos, estas actitudes tienen un gran impacto.

b) Formación

Con respecto a la formación de quienes imparten los programas de educación continua a adultos, los directores precisan que muchos son exprofesores: “[En] el Lisum son muchos profesores o exprofesores que hacen las formaciones” (LO2); es decir, profesionales de la educación que en algún momento ejercieron la educación. En otros casos, han sido especialistas externos, como indican una entrevistada: “Teníamos docentes de afuera de la universidad que son especialistas en estos temas, y vinieron para este día y nos formaron” (LO2). Asimismo, cuentan con docentes universitarios: “Así que muchos vienen incluso de la universidad” (LO4). En muchos casos, por su experiencia y su experticia, los denominan “profesores experimentados: Profesores con más experiencia, experimentados líderes de fuerte hacen eso” (LO6). No obstante, también hay quienes plantearon que los educadores que brindan estas capacitaciones a adultos no tienen formación: “Yo mismo me he dado cuenta, pero la gente no cree que nunca fueron maestros” (LO6).



c) Estrategias

Una de las estrategias consiste en el estudio, entendido como la revisión de literatura específica o producción académica. Al respecto, una directora señala: “Porque no tienes otra manera que leer tú mismo. ¿Y quién tiene tiempo? O, incluso, el tiempo para reservar un libro grande o revistas educativas, libros” (LO6). En este comentario, se observa un autocuestionamiento con respecto al tiempo destinado a separar libros o revisar la información. Otro director afirma que, como parte de una estrategia, el educador de adultos debe adaptarse a los grupos: “Entonces, veo un potencial muy grande [en] que el formador tiene, individualmente, para adaptarse a los grupos” (LO7). Cabe recordar que, en este caso, se trata de adultos de diferentes edades, por lo cual reconoce que lograr dicha adaptación es un trabajo “muy difícil y requiere un gran esfuerzo de trabajo” (LO7).

3.1.2.4. Rol del fomador de adultos según las percepciones de los directores de escuelas de Lima

a). Actitud

Los directores de las escuelas de Lima perciben diversas actitudes por parte de los formadores de adultos: motivadores, aburridos, aquellos que cubren inquietudes, etc. Dicha percepción es manifestada por una de las entrevistadas:

Tiene mucho que ver el perfil del capacitador, porque hay capacitadores y capacitadores: hay algunos que te dan ganas, que te dan gusto, que les satisface y que te cubre tus inquietudes, y hay otros que uno dice “qué aburrido”, “fui por gusto”, “me repiten lo mismo”, “pregunté y no me contestó”. Ocurre también (D03).

Sobre aquellos formadores que motivan, la directora destaca su capacidad para influenciar a los docentes: “algunos que tienen mayor facilidad de llegar, mayores recursos que otros, pero sí influye obviamente, de que el capacitador te motive para ciertas cosas. De hecho, influncian” (D03).

Debemos tomar en cuenta que la actitud puede variar si se toma en cuenta la edad de los docentes participantes. En caso no se considerase este aspecto, la actitud y las estrategias no estarían orientándose adecuadamente al docente adulto, como lo expresa uno de los directores: “No lo creo; no creo que se tome en cuenta esa variable. Si no, tendrían que ser programas diferentes, diferenciados para tal edad y eso no ocurre. En un programa de formación, donde todos estamos incluidos, no hay esa separación o diferenciación” (D03).

b). Formación

En cuanto a la formación, los directores perciben que la institución responsable no está seleccionando adecuadamente a los formadores de

adultos. Una de las entrevistadas indica: “Me parece, ahorita, que como hubo o hay un buen presupuesto del Ministerio [para] sus contrataciones. No lo están haciendo adecuadamente, sino que contratan a la amiga de tal. Y así están ingresando y ellas son las capacitadoras” (D02). Sostienen, en ese sentido, que no hay personal idóneo para realizar esta labor, como se plantea en el siguiente comentario: “Ahí yo veo que no hay personal idóneo capacitando constantemente. No han visto su experiencia o su currículum” (D02). Dicha percepción contrasta con la afirmación de otra directora, quien señala que “hay una selección previa; no exhaustiva, pero hay una selección” (D03). Lo expresado pone en cuestión la selección de los formadores de los programas de educación continua.

c). Estrategias

Frente a aquellos educadores de adultos que solo muestran su PowerPoint (PPT) y exponen, una directora reafirma la importancia del empleo de estrategias de carácter más práctico, como se expresa en el siguiente comentario:

Yo siento, y cuando veo y escucho la capacitación presentada en la PPT y lo leen, yo no quiero que lea. Espero que nos dé su conocimiento, su experiencia. O sea, la parte práctica nos ejemplifica cómo ha sido su labor pedagógica (D02).

Esta percepción, posiblemente, responde a lo que vieron “otros profesores que hacían el trabajo muy distinto a él, porque nos tenía dos horas sentados de corrido, y, a lo mejor, el profesor mayor ha escuchado la clase quince o veinte minutos, y el resto del tiempo ha dormido” (D04). Es decir, los docentes terminan durmiendo en sesiones expositivas.

Otra estrategia identificada consiste en las dinámicas para comprender o asimilar los temas. Por ejemplo, “Había un profesor [que] tenía una metodología diferente. Cada hora nos sacaba al patio y hacíamos una dinámica. Entonces, al regresar de esa dinámica, como que había una nueva disposición de poder asimilar, de poder interiorizar lo que le profesor exponía” (D04).

3.1.2.5. Rol del formador de adultos según las percepciones de los representantes del sector educativo de Berlín

a). Actitud

Los representantes de educación de Berlín, a manera de autocuestionamiento, señalan que es difícil encontrar formadores para adultos, debido a que no están motivados, como se plantea en el siguiente comentario: “Pero creo que no siempre es tan fácil encontrar buenas personas. Por lo tanto, algunas personas no están tan motivadas” (F3). En cuanto a un posible perfil de actitud de los formadores, sostienen que deben ser profesionales de la educación con



reconocimiento. Además, consideran que los formadores deben conocer a sus estudiantes, siendo respetuosos y reconociendo su independencia: “Creo que debe ser gente que esté muy cerca de sus alumnos, y también los respete, y los perciba como persona y como persona independiente” (F4).

b). Formación

Con respecto a la formación de los educadores que brindan estos programas, los representantes precisan que muchos provienen de universidades o institutos: “Bueno, ya dijiste que los entrenadores e instructores mismos provienen de la universidad o institutos” (F4). De acuerdo con el tema, buscan especialistas de alto nivel, como científicos. “Por eso, depende del tema. Si quieren transmitir un profesional, como las matemáticas, es importante para nosotros que haya científicos profesionales y profesores con métodos de enseñanza” (F4).

Aparte de ello, a través de los comentarios de los representantes, queda claro que los formadores de adultos de los programas de educación continua son seleccionados; en ese sentido, afirman que “nuestra tarea principal es la calificación de los multiplicadores” (F3). Un último aspecto a mencionar es que los formadores “perciben el grupo de edad y las habilidades del grupo de edad en su desarrollo” (F4).

c). Estrategias

Referente a las estrategias, los representantes explican que hay módulos por niveles, lo que puede significar que los formadores de adultos trabajen según el nivel de avance: “Por supuesto, hay módulos básicos que son adecuados. Pero, tan pronto como se vuelve más exigente, estamos realmente a favor de vigilar el avance” (F4). La misma entrevistada señala que cuentan con consejeros de escuela, a partir de lo cual pueden tener multiplicadores en las escuelas para implementar propuestas: “También hay consejeros escolares, que se supone que tienen un rol de multiplicador, en primer lugar. Ellos serán calificados y, luego, irán a la escuela para refinar ciertas materias” (F4).

3.1.2.6. Rol del formador de adultos según las percepciones de los representantes del sector educativo de Lima

a). Actitud

Las actitudes que, según los representantes de educación de Lima, deberían de tener los formadores de adultos en los programas de educación continua son la empatía y la capacidad de resolución de problemas, como se observa en una de las afirmaciones: “Hay una serie de habilidades blandas. Empatía es sí o sí debería tener un formador; de la misma manera, la capacidad de resolución” (F1). También, señalan que los formadores deberían ser reflexivos, incidir en

el otro y tener capacidad de diálogo. En esa línea, se encuentra el siguiente comentario: “capacidad de incidir en el otro va a tener algún de resultado; capacidad también reflexiva, de orientación al diálogo son cosas que nos parecen sumamente importantes en el perfil de un formador” (F1).

b). Formación

El primer aspecto que resaltan es que los formadores de los programas de educación sean de la misma profesión, en este caso, educación: “de formador de formadores, es bien importante para nosotros que esos puestos no sean ocupados por quienes ni siquiera están dentro de la carrera, sino que pudiera haber una línea de proyección profesional” (F1). En el contexto de Lima, como viene sucediendo con el proyecto de acompañamiento docente, están buscando a formadores con conocimientos de capacitación y enseñanza de adultos, es decir, que cuenten con alguna especialización que avale estos requisitos. Al respecto, uno de los entrevistados señala:

Hay una apuesta por que estos profesores que postulan a este puesto de acompañantes conozcan lo que supone la capacitación y la enseñanza a adultos; o sea, no es lo mismo haber sido formado para enseñar a niños y adolescentes que ser formado para enseñar a adultos (F1).

Entre otro de los hallazgos, se identifica que los formadores son especialistas “expertos” de los temas que serán impartidos y no necesariamente los denominados especialistas de las instituciones de los organismos del Estado. Esto es manifestado por uno de los representantes:

Los especialistas que han venido han sido contratados por el Ministerio; en nuestro caso, eran expertos de matemática de Lima... [con] los expertos en matemática de Lima, del país, la gente [se] sentía muy reconocida, porque no era una capacitación que se le daba el especialista de acá, de allá, de la DREL o de la UGEL, sino que era el experto en matemática (F1).

c). Estrategias

Los representantes sostienen que las estrategias empleadas por los formadores todavía son tradicionales, que siguen siendo exposiciones de largas horas y que no se aplica lo aprendido. Por ejemplo, uno de ellos señala: “El especialista usó su PowerPoint, sus ejercicios. Igual, era frontal, pero ya cuando venía la parte de hacer la sesión comenzó con una larga charla” (F1). Debido a ello explicado, las largas charlas, usualmente no se logra concretar o aplicar lo aprendido de manera práctica y esto conlleva a que los docentes después de participar no repliquen lo aprendido en sus clases. Esto se agrava cuando los docentes han acumulado información de la educación continua que no les es útil en su práctica, como se explica en el siguiente hallazgo: “Esas cosas que no aplican, que no concretan en una sesión de clase, si queremos decir estamos años,



con el *background, know-how*, llámasele como quieras, lo que pueda ser tu acumulado, pero no te sirve para cosas concretas” (F2).

3.1.2.7. Discusión del rol de los formadores de adultos en los programas de educación continua

A partir del análisis de la oferta de educación continua, se observa que la formación de los formadores de adultos es diversa. En el caso de Lima, estos cuentan con el título de licenciado y el grado de magíster. Este patrón se evidencia en los programas propuestos por el Ministerio de Educación y, en el caso de una universidad privada de Lima, el resultado es similar, pero habría que anotar que predominan los licenciados como responsables de los cursos y la presencia de doctores es escasa (Escobar, 2014). Asimismo, la presencia de educadores como formadores es mayoritaria. En ese sentido, los formadores tienen conocimiento de la especialidad; la profesión; y, posiblemente, el contexto, porque muchos de ellos no trabajan en las escuelas, sino en centros universitarios, institutos o entidades del gobierno.

En cuanto a los formadores de Berlín, se identifica la presencia de doctores y algunos cuentan con el diploma de pedagogos, que en su totalidad indican el lugar de trabajo. El hecho de que los formadores cuenten con estudios, grados académicos y lugar de trabajo nos permite asumir que poseen ciertas competencias; sin embargo, no podemos asegurar que tengan algún conocimiento cercano de las instituciones educativas.

Debemos considerar que los formadores, según el análisis de documentos, reciben diversos nombres: pedagogo, entrenador, instructor, educador, consultor, tutor. Del mismo modo, las ofertas les atribuyen diversos roles: orientarán el proceso, trabajarán en equipo, reforzarán los aprendizajes y, si el curso es virtual, se considerarán los tutores virtuales.

Los formadores de adultos cumplen un rol importante (von Hippel & Tippelt, 2010; Sandlin, Redmon & Clarck, 2011), porque deben orientar, compartir y fortalecer las competencias de los docentes participantes, entre otros. La interpretación crítica se realizará considerando los aspectos analizados (actitud, formación y estrategias) y de acuerdo con los sujetos entrevistados.

Los docentes resaltan algunas actitudes de los formadores, como simpáticos, alegres, animadores, apasionados, proactivos, dinámicos, pacientes. A través de dichas actitudes, los formadores establecen un trato horizontal, generan expectativas, tienen poder de convencimiento, animan mientras estudian los docentes, entre los aspectos más relevantes. En su aporte sobre las condiciones de un formador, Felfe (1992, citado en Rummler, 2006) no menciona aquellas actitudes que debe tener, pero sí señala que debe contar con madurez para el manejo de cambios. Considerando las características del formador (Castaño,

2009), ubicaríamos lo identificado en la actitud para la atención de adultos, que debe estar orientada a desarrollar el interés, la capacidad de aprender y el estímulo de la creatividad. De manera complementaria, Reddy y Devi (2012) nos indican que un formador efectivo es honesto, tiene valores morales, considera las características personales de sus estudiantes y debe contar con actitudes hacia la educación de adultos. Basándonos en ello, sostenemos que se debe reducir la presencia de formadores pasivos, no motivadores y de bajo nivel, puesto que no cumplen con las expectativas y tienen poco interés por la labor que realizan.

En ese sentido, un aspecto destacable es que el formador (Castaño, 2009) debe tener la capacidad para comprender las necesidades y las expectativas de los adultos (docentes), lo cual supone que debe poder cambiar de actitud, enseñar con la práctica y tener conocimiento de la psicología del adulto. Los formadores que muestran estas características se preocupan por el adulto, promueven el aprendizaje de los docentes e influyen en ellos.

Es necesario precisar que un formador que tiene dudas acerca de su formación, que trasmite información poco práctica, que repite contenidos, y que muestra poco conocimiento y experiencia en el manejo de aula solo logrará confundir al participante. Recordemos que lo ideal es que los docentes valoren al formador como bueno y lo consideren bien formado (Eurydice, 2011). Sin embargo, en estos momentos, hay un déficit de formadores, algunos de ellos no cumplen con las expectativas y hay problemas para contratar especialistas desde el ámbito económico (Unesco, 2010). Frente a esta situación, es importante fortalecer la formación y la preparación de los formadores de adultos.

Con respecto a las estrategias utilizadas en la educación continua, los docentes consideran que se debe articular las necesidades personales con los temas propuestos, que las sesiones deben ser dinámicas y recoger experiencias previas, y que los formadores deben realizar la función de monitoreo. Esto implica que los formadores deben tener la capacidad para comprender las necesidades y los intereses de los adultos para que ellos logren su aprendizaje (Castaño, 2009). Dicho proceso se ve afectado cuando se promueven muchas actividades. El punto a resaltar es que, incluso así, las sesiones son monótonas, frontales y sin motivación, porque no se llenan las expectativas de los participantes. Otro aspecto a considerar es la cantidad de participantes en las sesiones, porque pocos participan. Como se mencionó previamente, es posible incentivar la participación cuando se trabaja en grupos pequeños, y según las necesidades y los intereses de los docentes.

Los directores de escuela perciben que los formadores reúnen actitudes positivas, como ser flexibles, motivadores, prácticos, y, a la vez, muestran actitudes negativas como tener mal humor y ser aburridos. Entre los aspectos



que valoran sobre ellos, destacan su alta responsabilidad, así como el hecho de que entiendan su trabajo, cubran inquietudes, logren influenciar a los participantes y tengan un impacto en el proceso de formación. No obstante, cuestionan que la labor de los formadores no diferencia la edad de los participantes. Cabe recordar que, según los principios de la educación continua (Escotet, 1991, citado en Tünnermann, 1995), en primer lugar, el proceso debe promover la convivencia humana, el desarrollo y el crecimiento de las personas. Dicho proceso se lograría a través de las actitudes positivas del formador. En segundo lugar, referente a la edad de los participantes, los principios insisten que los adultos reúnen determinada experiencia vivida y ciertos conocimientos adquiridos (Mayer, 2011).

En cuanto a la formación de los formadores, los directores identifican que ellos son exprofesores y profesores experimentados, lo cual les da una ventaja, porque conocen el sistema. Sin embargo, a la vez, sostienen que hay formadores que no han pasado por formación docente, como es el caso de docentes universitarios y especialistas externos. En ambos casos, los formadores no necesariamente tienen conocimiento sobre el sistema educativo o la profesión, por lo cual se cuestiona la manera como fueron seleccionados; de hecho, algunos directores indican que el proceso no es exhaustivo. Al respecto, Rummler (2006) señala que los formadores responden a los intereses del mercado de trabajo, así como a los proyectos relacionados con la educación continua. En ese sentido, resalta la importancia de una formación de formadores para que desarrollen las competencias respectivas pensando en la edad de los adultos; de esta manera, se tendría a formadores idóneos.

Un aspecto relevante son las estrategias que utilizan los formadores, porque los educandos adultos asumen que cuentan con el conocimiento, y, usualmente, por la hora y el tiempo del evento algunos se quedan dormidos. Esta situación se agudiza si se utilizan diapositivas en sesiones expositivas. Frente a ello, los entrevistados sugieren el uso de revisiones de literatura específica o producción académica, que, según Rummler (2006), demuestra la competencia y la experticia del formador. Además, como estrategia, los formadores pueden transmitir su experiencia y ejemplificar su labor —lo cual se relaciona con una competencia social—, puesto que así lograrán establecer una comunicación horizontal y cooperativa. Asimismo, el uso de dinámicas para comprender temas evidencia la competencia en didáctica–desarrollo personal, en tanto promueve el progreso del aprendizaje y les permite mostrar sus habilidades de enseñanza.

En relación con las percepciones sobre el rol de los formadores, los directores reconocen que estos cumplen con un trabajo difícil, que requiere esfuerzo, y que imparten una formación dependiendo los temas y la edad de los adultos. Frente

a ello, los representantes del sector educativo también desempeñan un rol importante, porque, de una u otra manera, son responsables normativamente de la selección de los formadores de adultos. Desde la perspectiva de los representantes, entre las actitudes de los formadores, se encuentran la empatía, la capacidad de resolución de problemas, la reflexividad, la capacidad de diálogo, el respeto, la independencia, el reconocimiento y la incidencia en el otro. En esta lista, se observa que aportan otros aspectos no mencionados anteriormente y que, para ellos, son difíciles de encontrar. Estas actitudes responden a la competencia personal (Rummler, 2006), como plantean los otros grupos de entrevistados, que refiere a características personales, y que permiten el desarrollo profesional e individual.

Sobre la formación, los representantes del sector educativo indican que los formadores de adultos provienen de universidades o institutos; que son científicos, expertos o cuentan con alguna especialidad (por ejemplo, métodos de enseñanza); y que deben haber recibido formación docente (educación). Es decir, no tienen que ser docentes de educación que ejerzan la docencia en la escuela. No obstante, en algún momento, precisaron que son formadores que no desean seguir trabajando en escuelas y pasan a ser formadores de adultos, lo cual parece problemático (Eurydice, 2011).

Además, los representantes señalan que los formadores deben tener conocimientos de capacitación y enseñanza de adultos, lo que consideramos clave para ejercer su labor y coincide con lo planteado por Eurydice (2011). Su estudio recoge la experiencia de Noruega, donde los futuros docentes cuentan con estudios de métodos didácticos para las personas adultas, y de Eslovenia, en donde deben contar con un máster que incluya un módulo de conocimientos teóricos para trabajar con jóvenes y adultos. A partir de ello, afirmamos que es necesario seleccionar mejor a los formadores de adultos, que deben comprender a los adultos desde su edad y habilidades; esta se constituye como una de las características mínimas que debe tener el formador de adultos (Castaño, 2009).

En lo referente a las estrategias, los representantes sostienen que los adultos (docentes) deberían estar organizados según sus niveles de avance y que quienes reciben educación continua deberían ser multiplicadores, es decir, una especie de formadores para sus propios compañeros de trabajo y desarrollar la competencia en didáctica–desarrollo personal (Rummler, 2006). Para que esto sea posible, se deben fortalecer las estrategias de formación, porque, desde la perspectiva de los representantes, los formadores son tradicionales (en términos de su forma de enseñanza), motivo por el cual, después de la formación, los docentes no aplican lo aprendido de manera concreta. Dicha situación va en contra de lo que promueve la educación de adultos, que sostiene



que “deben aplicar lo aprendido en su profesión y vida cotidiana” (Morin, 2006; Rummler, 2006; Lu, 2007; Zeuner, 2011).

3.1.3 Metodología y estrategias propuestas en los cursos de educación continua

A continuación, presentamos la metodología y las estrategias utilizadas en los programas de educación continua diferenciando su condición laboral con la procedencia. Al final, se presentará la interpretación crítica con la literatura revisada.

3.1.3.1 Metodología y estrategias según las percepciones de los docentes de Berlín

Los docentes de Berlín perciben que una estrategia de formación en los programas de educación continua son los cursos prácticos con material específico. En este caso, se sugiere que una forma en que se puede impartir estos programas de modo que sean útiles para los docentes es dividiendo el curso en teoría y práctica. Esta propuesta es planteada de la siguiente manera:

Pero creo que ahora viene el nuevo plan y es totalmente nuevo; entonces, creo que habrá unos minutos o cuánto tiempo, pero alguien vendrá para contar cómo funciona este plan. Pero, sobre todo, muchas veces es dividirlo en una parte teórica y otra donde podemos practicar un poco (L3).

En esta división, la parte práctica es considerada una necesidad. Por ejemplo, en los talleres, los participantes esperan que se les entregue manuales o algún documento o ficha, que les sirva para resolver o replicar un tema o actividad en las sesiones de clases, como se expresa en el siguiente comentario: “Ellos [los docentes] tratan de buscar algunos cursos donde dieron manuales; esto me va a ayudar para esto” (L4). Dicho comentario es complementado con la sugerencia de emplear actividades prácticas y aprender con otros, como estrategias que permiten que muchos trabajen: “Creo que ayuda mucho si pienso en una manera más práctica. Es que ayuda mucho trabajar con otros profesores; entonces ellos, pueden enseñar muchas cosas entre ellos” (L6).

La importancia atribuida a un curso más práctico y con materiales que les permitan a los docentes trabajar con otros refleja que se llega al punto en que

los otros profesores quieren algo muy práctico. La meta de muchos profesores que llevan esas cosas es que puedo obtener una lista de películas buenas, puedo obtener una lista de métodos que puedo aplicar directamente en mis clases. Si no obtengo una lista, entonces, no vale la pena ir. Realmente, es así (L6).

Se trata, en ese sentido, de una dependencia por ir a un curso por la “receta”, porque valoran un documento en específico o un contenido muy útil.

Otra estrategia que todavía se mantienen en la formación es la sesión magistral:

participantes sentados, series, información ordenada, es decir, una enseñanza tradicional. Uno de los docentes lo describe de la siguiente manera:

Los seminarios que recibo aquí en la Kita son normalmente así y se nota un poco la desidia de los colegas. O sea, somos un montón de educadores en todos los centros que tiene esta Kita y cerca de cuarenta o cincuenta profesionales, y llegamos a una clase y nos sentamos todos en filas, y, delante nuestro, hay un docente que con una serie de pantallas o con una serie de anotaciones nos suelta una parrafada que tenemos que aguantar unas cinco o seis horas diaria, que, si son tres días, seis por tres es dieciocho. En fin, eso hace la cosa bastante pesada. Yo no estoy de acuerdo con ese tipo de metodología, que me parece bastante arcaica. Que yo no soy un innovador, pero ya se ha transformado en ese sentido, pero se sigue haciendo (L5).

De este modo, el entrevistado resalta que es una metodología no apropiada, nada innovadora, en la que los participantes mantienen una actitud pasiva.

Finalmente, una estrategia que se repite para que los docentes participen es la obligatoriedad: “Te puedo decir que el 80% de las personas están allí por mera obligación, y casi mirando o leyendo otra cosa, o mirando hacia otro lado, pensando en otras cosas personales: lo que sea” (L5). En ese sentido, no se genera una participación efectiva, sino, como ha sido expresado, una sensación de desidia o ausencia (a pesar de estar en la sesión).

3.1.3.2. Metodología y estrategias según las percepciones de los docentes de Lima

En cuanto a los cursos, las sesiones despliegan una acumulación de información “o básicamente, son teóricos. Les interesa acumular contenidos, darnos información en cantidad” (D8). Consisten en sesiones expositivas: “Se limitan a la exposición y como que te vas, escuchas, no haces; y, tampoco, recibes mucho, porque son bastante teóricos. Pero [es] una teoría que sigue siendo la nube y no ha sido aplicada” (D9). Además, se mantiene la educación frontal, la que, según una docente, no es pertinente para los adultos:

No necesariamente el aprendizaje de los adultos se da pues de manera frontal. Si nadie aprende, tampoco, pero, si tú entras a un acompañamiento de colega, ya estamos hablando. De ahí, tú eres profesional, yo soy profesional, el profesor te dice “somos adultos” y estamos de igual a igual (D2).

A pesar de estos cuestionamientos, debemos acotar que muchos docentes están acostumbrados a una enseñanza tradicional. Nos cuesta liberarnos del profesor que dice que hagas. Yo todavía estoy en ese proceso. Mira, a mi edad todavía necesito que el profesor me diga, pero, como te digo, ya no soy tan dependiente, pero sí necesito esa obligación de tener un horario de donde aterrizar (D3).

En esa línea, se encuentra el siguiente ejemplo:

Te dicen “Hagan papelógrafos” y, bueno, “A ver, colegas, por favor, respondan estas



dos o tres preguntas”. Nos alimentamos de eso: solo leyendo o exponiendo. No es dinámico. Entonces, ahí radica muchas veces el problema de que la gente no quiera asistir, aburrida; se aburre de lo mismo (D6).

En cuanto a las estrategias utilizadas en la educación continua, los docentes de Lima perciben que una estrategia es el trabajo en grupo —“aplicaban la metodología activa, relacionada al trabajo en grupo” (D1)—, lo que da la posibilidad de que sea “enriquecedor que el docente interactúe con otros docentes” (D11) y pueda intercambiar experiencias. Ello es manifestado por una de las entrevistadas: “Aprendo a desenvolverme. Ahora, hay GIAS o redes [que] nos invitan a profesores de otras escuelas; nos juntan y ahí hacemos también. Nos explican algún tema, algún documento, cómo se hace el acompañamiento-monitoreo” (D1). Considerando que son adultos, es probable que las sesiones sean “más activo, dependiendo de la naturaleza de los talleres. Yo valoro más los talleres, porque se aprende mucho” (D7). Por su parte, otros indican que, en la medida que son adultos, esperan un curso más vivencial: “Yo siento que en esa parte debería ser más vivencial de los adultos” (D2). También, debemos tomar en cuenta otras estrategias, como las actividades para argumentar:

[La que] Me gustó mucho fue una que recibí en la maestría, que era la técnica del rompecabezas, eso para mí, porque te obliga a leer. Ya, de ahí, tienes que argumentar; te obliga a leer y el ir a otro grupo, defender lo que has leído. Te obliga a leer y te obliga a argumentar (D9).

En paralelo, destacan aquellas actividades que suponen que deban “buscar información. Lo encuentras y compartes esas experiencias” (D2).

Se evidencia que las sesiones eran dinámicas, pues, como ellos manifiestan, “llegábamos bien cansados, pero era dinámico: teníamos que hacer. Era un taller; podíamos debatir. El informe lo enviábamos en la noche o los días siguientes. Entonces, esa continuidad hacía más fructífero el trabajo” (D3). Otro ejemplo de este tipo de dinámicas es el de las sesiones simuladas. En este caso, la idea es “dar un ejemplo, hacer algo vivencial como trayendo niños, aunque sea un grupito. Pero ya sabemos, por ejemplo, la forma como se va a desenvolver o desarrollar la clase” (D4). En ese proceso, debemos considerar los tipos de cursos: “mixto, virtual y semipresencial, donde tú vas una vez a la semana y te dan las pautas, el material. Y puedes trabajar en tu tiempo libre y, luego, lo retornas cuando puedes” (D3). De este modo, se observan las diferentes modalidades de cursos, que le permiten al adulto poder realizar esta formación durante sus tiempos libres y que no necesariamente se lleva a cabo de manera presencial. De hecho, otra estrategia mencionada refiere al uso de la tecnología, es decir, sesiones virtuales. Una de las docentes explica que antes los cursos eran expositivos: “Empecé con el Plancad, que era meramente expositivo. Ahora, el último curso que estamos recibiendo de formación

ciudadana es virtual, totalmente virtual, que tiene un excelente trabajo” (D10). De esta manera, las docentes manifiestan los alcances de la modalidad de cursos virtuales, como explica una de ellas: “el acompañamiento virtual es para desarrollar los trabajos, el poder comunicarse y ver los espacios de tiempo, mayormente de noche porque saben que trabajamos y tenemos familia, y en ese sentido el acompañamiento era en las noches” (D3).

Algunos de los docentes ponen en tela de juicio el hecho de que los cursos sean para los adultos y si están pensados para que aprendan. Por ejemplo, una de las entrevistadas señala: “Algo que no se trabaja en las capacitaciones es quién es el que va a aprender, o sea, quién es el sujeto que aprende. Los chicos no son los chicos como nosotros cuando éramos adolescentes; son otras generaciones con otros estímulos, con otros incentivos, con otros códigos” (D2). Un caso similar ocurre con la dinámica de los talleres: no se ha pensado si es pertinente para los adultos. Por eso, “no necesariamente está muy interiorizado en las capacitaciones cómo aprenden los adultos. Ya tenemos un esquema de talleres y no necesariamente estamos pensando cuáles son esas necesidades” (D2).

Otro cuestionamiento se relaciona con el hecho de que los cursos propuestos para los docentes no les permiten pasar de la teoría a la práctica, como indica una de las educadoras: “Dejan de lado la aplicación práctica. No consideran cómo nosotros debemos llevar o aterrizar en el aula, y creen que vamos [a] almacenar contenidos y no la manera de contextualizarlas en el aula” (D8).

3.1.3.3. Metodología y estrategias según las percepciones de los directores de escuelas de Berlín

En los cursos, las estrategias utilizadas se trabajan en grupo con el fin de promover el diálogo y las preguntas, como explica uno de los entrevistados:

Nosotros tuvimos la suerte de contar con catedráticos. Él empezó con una pequeña presentación de la matemática y, después, creó un grupo de trabajo, porque lo más importante para mí en mi experiencia es el diálogo entre los colegas y las preguntas que cada uno logra formular (L01).

También, se valora el estudio de revistas científicas y el intercambio de información. Por eso, algunas instituciones educativas lograron suscribirse a “revistas científicas de pedagogía y se sacó para los docentes artículos de esas revistas para así seguir apoyando que lean todos. Ellos pueden leer algunos temas de manera profunda” (L01). De acuerdo con uno de los alcances personales de una directora, son relevantes los viajes externos para conocer reformas. De esa manera, es posible aprender *in situ*, como ella misma explica: “Yo como directora, yo como persona, me he perfeccionado siempre y siento como algo muy importante para mi vida profesional. He viajado muchas veces a Chile, he viajado a Canadá para ver sus reformas, he viajado a Kenia” (L01).



Otra estrategia es la formación de los amigos críticos; a partir de investigaciones, se presentaban los resultados a la misma escuela de manera constructiva y positiva. Al respecto, la directora explica:

Creé un proyecto de amigos críticos, donde yo siempre recibía en mi colegio a estudiantes, futuros maestros; y, con ellos, no era hacer solamente prácticas, sino realmente decidir qué nos sirve y si realmente nos vas a hacer una investigación sobre X tema. Y, al final de la práctica, este estudiante tenía que presentar a los colegas los resultados de esta experiencia tan constructiva y positiva (LO4).

De esta manera, se contribuye a desarrollar un sentido crítico. En otra experiencia, se buscó el compromiso de todos los docentes, para lo cual la directora sintetizó la información y se firmaron actas en las que se compartían los resultados. Sobre ese proceso, indica:

Al final de cada capacitación en el colegio, hicimos un acta para realmente tratar de sintetizar lo que eran los logros. Para mí, era muy importante después visualizar los resultados, porque siempre hay algunos que no participaban. Entonces, [lo hice] para que ellos también tengan esa misma información; por eso, lo puse a disposición en la sala de profesores (LO1).

Asimismo, los directores organizaron talleres en la escuela para que el docente eligiera el curso o el tema. Se observa, en ese sentido, que la escuela desarrolla programas según las necesidades de la propia institución, como lo explica una de las entrevistadas:

En este día, solamente están los profesores y yo. Se pusieron seis talleres diferentes. Por la mañana, pueden elegir uno y otro por la tarde. Hay una ponencia de introducción del tema que, más o menos, nos da una idea. En este día, el profesor puede hacer una a dos formaciones de temas diferentes (LO2).

A través de esta estrategia, se orienta la formación de los docentes: “Como directora, entendí que por mi cargo tengo que tener una mirada más allá para así orientar, seleccionar y priorizar” (LO1). Como consecuencia, es posible cambiar la práctica de los participantes. En función de ello, “tenía la idea de que los profesores mejor se retroalimenten en una capacitación mutua y eso, para muchos, era la pérdida del alto nivel de la capacitación, porque uno cambia desde su práctica” (LO1). Ello fue cuestionado por ser considerado como una forma de bajar el nivel.

Por último, se observa el interés de probar algo nuevo, porque, “siempre es importante una atmósfera de verdad, de probar algo nuevo, porque no todo tiene éxito. Y eso es parte del aprendizaje” (LO4). Sin embargo, en algunos casos, “Es difícil establecer el tiempo suficiente, no solo para la formación en sí, sino también para la difusión de la formación en el equipo” (LO5).

3.1.3.4. Metodología y estrategias según las percepciones de los directores de escuelas de Lima

Los directores resaltan que se considera la experiencia del docente: “Se toma en cuenta la experiencia en el sentido del recojo de saberes previos —qué conocen de, qué aportan de, qué experiencia tiene— para ser compartidas por los demás, pero en ese sentido” (D03). Si bien la experiencia es importante, las sesiones también contemplan el recojo de las necesidades de los docentes, como explica uno de los entrevistados:

En aquella ocasión, hicieron un recojo de información. Primero, con un tiempo de antelación; después, nos llamaron para llevar a cabo la segunda especialidad, y ahí sí sentimos que respondía a la necesidad que teníamos a nivel de aula, a nivel institucional (D04).

Sin embargo, otro director cuestiona esta afirmación indicando que no se recogen las necesidades de los docentes y los temas se repiten año tras año: “No, no recoge recogen las necesidades de los profesores; por eso, le digo, son los temas que se vienen haciendo hace dos años y los vienen repitiendo” (D02).

Algunas estrategias mencionadas van de acuerdo con lo que se trabaja “en las capacitaciones que hacen, desde como una sesión de aprendizaje, empiezan con una dinámica, con una motivación o un juego con las maestras. Y, luego, ellas se van al PPT para hacer la exposición del recurso que han traído. Así lo hacen” (D02). Es decir, se resalta los pasos de la sesión de aprendizaje o se “hacen la réplica; a veces, en el camino, no es igual y se hacen variaciones” (D02). Por último, se expone la teoría y se puede buscar información: “Lo presentado en las PPT son teorías y eso lo puedo leer; lo puedo buscar en información en Internet o leer” (D02).

3.1.3.5. Metodología y estrategias según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Berlín

De acuerdo con lo expresado, en Berlín existen capacitaciones o titulaciones cortas, pero a nivel descentralizado. Como explica uno de los representantes, “Por lo general, son titulaciones más cortas y, probablemente, descentralizadas, por ejemplo, en ciencias de la educación o en otros temas, donde se elaboran guías” (F4). De esta manera, se concretan cursos y se otorgan certificaciones con el fin de reconocer la participación a determinados cursos, lo cual responde a que “Las personas necesitan más reconocimiento por estar allí. Por lo tanto, hay certificados” (F3).

Otra estrategia implica la formación de equipos, a los que se brindan conferencias. Al respecto, se detalla: “Se hablaba de desarrollo de la escuela con la formación de equipos, los cuales se deben disponer en las escuelas. Esto ahora está disponible en muchas escuelas, de manera que hay un montón



de conferencias a los equipos” (F3). En paralelo a dicha estrategia, también consideramos que es importante conectar la teoría con la práctica a través de la investigación. Como plantea uno de los representantes: “[Entre] la teoría y la práctica intentamos establecer una bisagra. Así, la teoría está dirigida a investigar en la práctica y dar sugerencias” (F3). De manera complementaria, la reflexión es una estrategia importante, en la medida que permite reflexionar sobre práctica. Por este motivo, los representantes afirman que es una “necesidad a desarrollar [la reflexión] mucho más sobre uno mismo y guiar las propias reflexiones sobre el tema que se da a conocer” (F3), por lo que se sugiere que, en cada entrenamiento y cada evento, el participante se pregunte “cómo lo hace” y “por qué lo hace así” (F4).

De acuerdo con las estrategias mencionadas anteriormente, se observa que, si una estrategia es cuestionada en términos de la didáctica y la metodología de educación continua, esta no funcionará, aunque haya multiplicadores. Sobre este punto, comentan: “El cambio de metodología y didáctica del entrenamiento, en realidad, no funciona. En Berlín, los profesores-multiplicadores siempre hacen lo mismo” (F4). El resultado es similar cuando se les dice a los docentes qué hacer, lo que, para ellos, significa aprender poco. Esta reflexión es interesante considerando que son adultos, como indica uno de los representantes: “Creo que, en cualquier caso, los profesores solo aprenden cuando continuamente se les dice qué deben hacer” (F3).

3.1.3.6. Metodología y estrategias según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Lima

Como parte de las estrategias utilizadas para que el docente participe en programas de educación continua, existen las becas. Por eso, se realizó una “convocatoria nacional y todos tienen requisitos. Estos programas no vienen por formación docente, sino vienen por programas de becas, [por] ejemplo, Pronabec y otros” (F2). El objetivo es que los becados puedan replicar lo aprendido. A partir de ello, “cuando ya retornan otra vez al territorio, el compromiso es hacer réplicas, por lo cual nosotros lo coordinamos y monitoreamos que eso suceda” (F2).

Otra estrategia consiste en la focalización de capacitaciones según su situación. En este caso, “los niveles de inicial, primaria, como secundaria se benefician de los programas de capacitación del Ministerio. En algunos casos, lo focalizan por zonas; en algunos casos, son por especialidades” (F2). También, se ha creado círculos de aprendizaje de docentes para compartir herramientas funcionales a su labor, como añade el mismo representante: “Se ha formado un equipo que ha estado también en el taller, que tienen acá unos círculos todos los martes, donde se reúnen ellos para revisar su trabajo, cómo están. Tienen herramientas, instrumentos” (F2).

Un aspecto mencionado por otros entrevistados corresponde a las certificaciones, a las que les restan importancia, puesto que las consideran como un elemento no significativo en relación con la obtención de ciertas competencias. Al respecto, se explica:

Estamos tratando de que no sea simplemente una acumulación de certificados; o sea, cada vez le damos un peso menor a la credencial. Tener más papelititos, más certificados o más diplomas, en realidad, no nos sirve de mucho si el profesor no logra ciertas competencias básicas que tiene que tener para desarrollar o desempeñar (F1).

Además, existen sugerencias que apuntan a reestructurar el sector educación, considerado burocrático. Sobre este punto, uno de los representantes afirma: “Necesitamos de verdad una reforma, una reestructuración de nuestro sector. Nuestro sector es muy burocrático, muy formalista en todo” (F2). Este comentario se extiende al rol de la Unidad de Gestión Local³⁷ (Ugel), que debería animar, orientar, acompañar al director de escuela. Según los representantes, “[a] la Ugel, con toda la carga administrativa, no le da tiempo para estar cerca del director, para animarlo, orientarlo, para acompañarlo. Entonces, todo el sistema no está armado para apoyar; está armado para —una directora me dijo— está armado para venir y enterrarnos” (F2).

3.1.3.7. Discusión de la metodología y las estrategias en la oferta de cursos de los programas de educación continua

La oferta de cursos es diversa, pero se pueden registrar distintas estrategias que comunican al público objetivo antes de participar en algún curso. La primera de ellas es la sesión presencial, que considera reflexionar sobre experiencias; plantear una discusión (acerca de lo aprendido); establecer grupos de interaprendizaje; aplicar e implementar exposición, diálogo, práctica, participación; realizar trabajo en pares y grupos. La segunda consiste en el uso de la metodología *blended learning* o el aprendizaje semipresencial, que combina lo presencial y lo virtual. Las ofertas de esta forma de cursos proponen el trabajo asincrónico-sincrónico, el trabajo individual, así como el uso de diversos métodos y materiales digitales.

Un método que se menciona de manera recurrente es el trabajo en equipo, que es importante, en la medida que permitirá el intercambio entre docentes, el análisis y la reflexión. Este tipo de trabajo supone una sesión activa, interactiva, autónoma y colaborativa, en la que los participantes lograrán aprender desde la experiencia de otros. En lo que respecta a la aplicación, esta se relaciona con el análisis del material impreso, la presentación de situaciones reales

³⁷ Dicha instancia es responsable de monitorear las escuelas de un determinado sector de Lima.



en el aula; los entrevistados sugieren la aplicación en la práctica cotidiana a partir de los conocimientos adquiridos. Otras estrategias poco comunes en la oferta de cursos son la reflexión, la autoconciencia, la interacción, el trabajo individual. Cabe resaltar que los materiales sugeridos corresponden a lecturas, o documentos impresos o virtuales.

En nuestro análisis, tratamos de comprender, a partir de los entrevistados, su percepción sobre las metodologías y las estrategias en la formación en el trabajo propuesto por los programas de educación continua. La información obtenida ha sido delimitada en función de las estrategias de los formadores de adultos que parecen similares, pero se complementan. La percepción —basada en su experiencia— en el caso de los docentes de Berlín y de Lima es que los cursos en los que participaron dividen una parte teórica de otra práctica. En la parte práctica, se brinda información técnica y, además, se cubren necesidades de los docentes, lo que, para ellos, es más significativo que recibir o revisar solo teoría. Es comprensible dicha valoración, puesto que, según uno de los aspectos (planificación estratégica) de los programas de educación continua, estos deben ser realistas y prácticos, y deben generar retroalimentación (Imbernón, 1998; Antúnez & Imbernón, 2007; Paquay, 2000 en Raquimán, 2008; Vezub, 2009). De esta manera, el docente sentirá que le brindan herramientas útiles para su labor, o, como ellos mismos indican, que asisten a una formación más vivencial y no a un simple espacio de acumulación de información.

De acuerdo con lo anterior, los participantes cuestionan que las sesiones mantengan la clase magistral, en la que están sentados (por horas), organizados en series con una actitud pasiva. Este tipo de sesiones mantienen una enseñanza tradicional, en la que se expone información ordenada, lo cual va en contra de la perspectiva constructivista bifocal de la educación de adultos (Loibl, 2008). Se trata de una dinámica que no permite al docente como adulto interpretar, reflexionar o comprender lo que aprende, en tanto lo asume como un sujeto receptivo y provoca que participe de manera obligada, lo que genera desidia o ausencia a nivel de participación. Esta situación se acentúa cuando los participantes consideran las sesiones aburridas, como clases en las que solo se expone, se lee, se responden preguntas, se llenan papelotes y se realizan dinámicas para superar el cansancio. A partir de ello, surge el siguiente cuestionamiento: ¿Son cursos pensados para adultos? ¿El curso es para aprender? Habría que tomar en cuenta que un aspecto importante de la educación de adultos es que les permita mejorar el aprendizaje y trabajar de manera independiente (Morin, 2006; Rummler, 2006; Lu, 2007; Zeuner, 2011), lo cual no puede suceder si se mantiene la enseñanza tradicional.

Asimismo, los docentes valoran las pocas veces que, en las sesiones, se utilizan actividades prácticas, simuladas y activas, a través de las cuales aprenden e

intercambian experiencias con otros a partir del trabajo en grupos. En nuestro estudio, asumimos que son aspectos necesarios que les permiten a los participantes desarrollar y comprender sus capacidades (von Hippel, 2011b), sobre todo, si son espacios en los que se puede argumentar, buscar información, compartir experiencias. No obstante, a la vez, se cuestiona el hecho de que los docentes valoren obtener el material “receta” o instrumento que deben aplicar, dejando de lado otro tipo de materiales, como lecturas o textos para revisar, que les permitan indagar, crear o proponer, y esto sucede porque se les solicita que lo apliquen (en los cursos de educación continua). Esto nos lleva a pensar que los cursos no logran que el docente pase de la teoría a la práctica, pero debemos considerar que el aprendizaje del adulto es de tipo pragmático (Barros, 2009) y necesita respuestas prácticas para su trabajo.

También, se ha identificado que, aunque la sesiones pueden ser expositivas, se llevan a cabo diversas modalidades, que incluyen lo virtual, cursos mixtos, presenciales y semipresenciales, con el fin de que el docente pueda formarse en su tiempo libre o después del trabajo. Esta gama de posibilidades permitiría una flexibilidad ante las necesidades cambiantes de los adultos (Schmidt, 2013), así como mantener una estrecha relación entre el trabajo y el aprendizaje (Reich-Claassen & von Hippel, 2011). Sin embargo, se debe acotar que, si bien estas alternativas resuelven el problema del tiempo (la flexibilidad) para realizar los cursos, no corrigen la dinámica en términos de cómo aprende el docente como adulto; es decir, se mantiene el vacío del aprendizaje.

Los directores de escuelas, por su parte, resaltan la importancia del trabajo en grupo, porque este permite promover el diálogo y las preguntas, lo cual se vincula con las competencias asociadas a la autorreflexión (Kraft, 2011). Una forma en que se realiza este tipo de trabajo es a partir del estudio de artículos académicos. Estos materiales, además, son compartidos por los directores en la comunidad escolar; así también, se promueve la reflexión, la discusión y la información sobre las tareas que van realizando. Además, los directores identifican los siguientes pasos de la capacitación: dinámica, juego y exposición, los cuales se complementan con el uso de diapositivas, lectura y búsqueda de información. Al respecto, una de las preguntas es si acaso estos pasos permiten el aprendizaje del docente, considerando que dicho proceso precisa de la participación activa del usuario (Barros, 2009), para lo cual se deben obviar las sesiones receptivas y pasivas.

Enfocándonos en otro aspecto, resalta el hecho de que la escuela puede ser un centro de educación continua (Rummler, 2006) que desarrolla talleres. Es posible que, como espacio de formación, esté acorde con las necesidades de los docentes. De ser así, puede promover y fortalecer la reflexión, en la medida que los cursos van de acuerdo con lo que los participantes requieren. De esta



manera, se orienta la formación, y se comparten la experiencia y los logros, que pueden ser sintetizados y conservados como parte de la memoria de la organización.

Una estrategia interesante consiste en conocer otros ámbitos relacionados con la educación, para lo cual se requiere viajar y aprender *in situ* la experiencia de otras instituciones, docentes, sistemas educativos. Por eso, existen las pasantías, en las que, aparte de conocer, se puede intercambiar experiencias y contrastar lo que se hace con otros contextos. Esta es otra forma de que el docente reflexione sobre su práctica en aras de una transformación (Day, 2005), es decir, como una forma de cambiar la práctica de los participantes cuando las capacitaciones son de bajo nivel y trata de probar con nuevas experiencias. En ese marco, lo expresado coincide con el planteamiento de Bryson (2013) acerca de que una de las intenciones de la enseñanza de adultos es que los conocimientos se apliquen.

Una de las dificultades identificadas es que los directivos no cuentan con tiempo suficiente para difundir los eventos de educación continua, lo cual genera malestar entre los participantes, quienes no tienen la oportunidad de asistir. Frente a ello, es necesario que los directores creen sistemas de difusión de las ofertas de educación continua dentro de las escuelas, que las instituciones organizadoras tengan contacto directo con los docentes, y que los participantes tengan el tiempo suficiente para asistir y ser parte de una comunidad de continuo aprendizaje.

Por su parte, los representantes de educación orientan sus percepciones hacia las modalidades de formación, por ejemplo, el planteamiento de capacitaciones o titulaciones cortas a nivel descentralizado, y el uso de becas para asegurar la participación. La idea es que, luego, los participantes puedan replicar lo aprendido. Entre los aportes de este grupo de entrevistados, lo más interesante refiere a las capacitaciones focalizadas, que responden a un grupo, institución o conjunto de instituciones, y atiende directamente a sus necesidades, siguiendo un modelo de entrenamiento institucional (Imbernón, 1998, citado en Sánchez, 2015). Este tipo de capacitaciones permitiría escoger las estrategias metodológicas formativas necesarias. De manera complementaria, se podrían organizar círculos de aprendizaje para compartir herramientas y trabajo en equipo, los cuales permiten solucionar problemas de su práctica (Lunenborg, 2011; Castro & Martínez, 2016). A partir de los comentarios de los representantes, también, se evidencian las deficiencias del enfoque de los programas de educación continua. Los entrevistados explican que la didáctica y la metodología propuestas no funcionan, los docentes no aprenden cuando se les dice qué hacer y los multiplicadores no son muy útiles. Por eso, es necesario reestructurar los programas, siempre orientados al docente como adulto,

entendiendo que el aprendizaje es continuo o a lo largo de la vida (Schmidt-Lauff, 2008). En función de ello, la metodología debe adaptarse o repensar su aplicación. Asimismo, para mejorar el aprendizaje de los participantes debemos brindarles oportunidades e identificar sus estrategias de aprendizaje (Moreno, 2010). En ese proceso, es necesario que el docente reflexione, logre conectar la teoría y la práctica, e investigue como parte de sus habilidades (competencias en el nivel 8) (Edelmann, 2011).

Una forma de valorar el esfuerzo del docente cuando participa en los programas de educación continua implica la entrega de certificados, los que permiten validar los estudios realizados a nivel de los conocimientos obtenidos y las competencias logradas, es decir, la mejora de las cualificaciones (von Hippel, 2011b). No obstante, en muchos casos, dichas constancias no han sido muestra de ello, porque no reflejan el aprendizaje logrado, lo que conlleva a no aplicar los contenidos que han recibido en la formación continua. Por ese motivo, se varía el valor de las horas en cada certificado, lo que oscila entre 20 horas hasta más de 1000 horas. Frente a esta situación, se requiere construir cursos o programas que evidencien que los docentes van mejorando sus cualificaciones y las certificaciones son prueba de ello. Finalmente, los representantes recomiendan que las instancias gubernamentales relacionadas con la educación orienten, animen y acompañen al director, en la medida que es la persona encargada de los docentes, quienes necesitan un acompañante en las aulas que les permita reflexionar, participar en eventos, guiar su labor como parte de su desarrollo profesional (Darling-Hammond, 2009a), así como incentivarlo a trabajar en equipo y solucionar problemas de su práctica (Lunenburg, 2011; Castro & Martínez, 2016).

3.2 Desarrollo docente

El análisis considera las siguientes partes, diferenciando la procedencia del entrevistado:

- a) Cambio en las prácticas de aula de los docentes
 - Problema
- b) Cambio de sus las creencias y las actitudes del docente (paradigmas)
 - Actitudes
 - Creencias
 - Requisitos
- c) Competencias
 - Sociales
 - Metodológicas
 - Técnicas



d) Aspectos a fortalecer

Para complementar el aporte, se ha elaborado un esquema que considera tres partes y subpartes —que han sido ubicadas de manera horizontal—, y el proceso: presentación de diferentes alternativas al trabajo educativo (cambio en las prácticas de clase del profesor, que contemplan lo curricular, la gestión y los problemas), mejoras obtenidas (cambio del profesor de sus creencias y actitudes y que requieren) y competencias (tipos de habilidades, experticia y qué debe fortalecer). El análisis se ha organizado siguiendo la estructura presentada a continuación: docentes, directores y representantes, considerando la procedencia. Por último, se presenta la discusión de resultados de manera conjunta, según la categoría de estudio.

3.2.1. Desarrollo docente desde las percepciones de los docentes de Berlín

3.2.1.1 Cambio en las prácticas de aula de los docentes

Una de las labores con mayor participación de los docentes en la escuela es la parte curricular. En este caso, los docentes perciben que seguir algún programa de educación continua les brinda la oportunidad de emplear estrategias de aprendizaje, como indica uno de los entrevistados: “Yo puedo hacer; con eso, puedo mejorar mis clases y, entonces, los niños aprenden más. Me dan más estrategias y puedo conocer más” (L3). Esto se puede alcanzar resaltando el aprendizaje de alguna estrategia en su práctica: “Voy a un curso de Ciencias Naturales; ahí, vienen con nuevas ideas, por ejemplo, para hacer experiencias o experimentos. Sí, son como buenas ideas, pero puedo usarlas en mis clases” (L3).

Si nos damos cuenta, los docentes valoran estas estrategias, que no solo utilizan en clase, sino que aportan al uso de metodología: “Yo aprendo en Montessori. Lo puedo usar directamente, porque usamos el mismo material que tenemos también en la escuela. Ahora, he aprendido cómo usarlo y lo hago con mis niños” (L3). De esta manera, se observa que lo aprendido en los cursos de educación continua tiene relación con la propuesta de la escuela y esto puede considerarse como un soporte institucional. Otro cambio de la práctica docente se relaciona con la adquisición de algunos materiales tecnológicos que implican variaciones al ser incorporados en la práctica pedagógica. Su empleo supone que los educadores, previamente, sean orientados o capacitados. Al respecto, uno de los entrevistados explica: “Ahora puedo tratar con un *software* de uso [de] pizarra digital y las matemáticas «GeoGebra». Mi propio contenido se actualiza y así [es posible] enriquecer la vida escolar” (L10). Es importante la capacitación en la utilización de estas herramientas considerando que el empleo de tecnología en el caso de profesionales de cuarenta años de edad o mayores les puede ser ajeno, a diferencia de aquellos que son menores,

quienes, probablemente, se han familiarizado con su uso durante su formación escolar o superior.

Existen posibilidades de que la educación continua genere cambios en la práctica, así como podría inducir a realizar nuevos estudios o especializaciones, que, además de brindar una certificación, pueden cambiar las miradas o las percepciones sobre asuntos ya establecidos. Por ejemplo, uno de los docentes señala: “Ahora estoy trabajando como coach y tratando de realizar esas cosas que aprendí. Por ejemplo, una cosa que creo que es muy importante para maestros es diferenciar entre el comportamiento de uno y el de un niño” (L4). En este caso, el entrevistado termina especializándose y logra comprender sus concepciones, que repercuten en su labor docente.

Finalmente, una docente explica:

A mí me regalaron un curso de educación continua sobre atención con niños de necesidades. Y me fue muy bien y empezamos la integración, y otros dijeron que yo trato también. Al principio, en la integración, en el año 1986, los regalos del Estado fueron muy grandes, porque regalaron perfeccionamiento, donde te descontaban horas en la escuela. Ahora, es imposible de pensar esto (L4).

En este caso, se ve la oportunidad que recibió la docente con un curso facilitado por el Estado, que era implementado como una propuesta institucional y nacional en las escuelas; no obstante, precisa que, en la actualidad, una iniciativa de este tipo no es posible. En esta experiencia, la docente fue parte de un proceso para que las escuelas de Berlín asuman la integralidad. Lo interesante es que ella lo toma como un desafío personal; en ese sentido, se relacionaron, posiblemente, sus intereses personales y profesionales, porque asume el cambio como si fuera suyo. Posteriormente, plantea el cambio de la propuesta escolar:

Todos dicen: “un niño especial en una escuela normal, imposible”. Pero yo hice en una escuela hace treinta años la primera clase con un niño con deficiencia mental. Y yo lo vi como desafío personal y me salió muy bien. Ahí empezamos con la inclusión en la escuela (L4).

Problema

En este proceso de cambio en la práctica, identificamos algunos problemas que generan que este no sea posible. Según los docentes, una de las dificultades es que algunos cursos no aportan nada, como se expresa en el siguiente comentario:

Fueron cursos de matemática. Mostraron lo de siempre, lo de siempre, es decir, lo mismo de hace diez años. Mientras tanto, hay otras cosas que pensar: cómo enseñar matemática con la computadora. Hay programas, pero nada de esto. No hay que escribir; hay que escuchar. No, siempre: lo mismo de siempre (L4).



A partir de lo explicado por la docente, se evidencia que los cursos no están actualizados, y asume que no hay novedades y que los contenidos no son importantes, que no le aportan nada. Con respecto a esto, se refleja otro problema: el docente indica que no existe relación entre lo que se promueve y la realidad. Es decir, existe una contradicción entre lo aprendido y la realidad. Este hallazgo es comentado por otra colega: “Entonces, si estoy viviendo en una democracia con los problemas que hay, entonces, yo tengo educar de manera democrática, pero todos los colegios son jerárquicos, autoritarios. Entonces, ¿cómo tratar?” (L2).

Es preciso resaltar este punto, porque, de nuevo, surge el cuestionamiento en torno a lo que promueven los programas de educación continua en relación con los cambios que se desean alcanzar, y cómo esto se relaciona con la práctica y las creencias. En este contexto, se requieren docentes reflexivos, porque ponen en tela de juicio lo que se les propone: “Entonces, la decisión era acostumbrarse. No, yo quiero ver o cómo funciona, cuáles son las ideas, qué significa esta manera de enseñanza” (L2). Este tipo de educadores se constituyen como sujetos conscientes de lo que realizan y de su práctica pedagógica.

3.2.1.2. Cambio de las creencias y las actitudes del docente (paradigmas)

La intención del estudio no es medir las creencias de los docentes en relación con las mejoras obtenidas a partir de la educación continua que han recibido. La intención es poder reconocer, desde sus experiencias, lo que significan para ellos esos cambios a nivel de sus creencias y sus actitudes.

a). Actitudes

En cuanto a las actitudes, los docentes indican que la educación continua les da apertura a lo nuevo: “Esto es, en realidad, me parece muy importante: la apertura para lo nuevo. No tienes que ejecutar todas las formas. Yo no, pero tienes que probarlo varias veces, darle una oportunidad. Importante es también la variedad” (L12). Dicha apertura la articulan con la aplicación de lo aprendido, de manera que les sirva y puedan cambiar su actitud frente a determinados temas, propuestas, etc. Este proceso de mejora se vincula con la posibilidad de aprender con otros y discutir. En ese sentido, la actitud del sujeto es otra cuando aprende a contraponer sus ideas con la de sus pares. Al respecto, una de las docentes agradece

la suerte que he tenido de encontrar desde el principio grupos con los que he podido trabajar. Eso, en realidad, me ayudó a aguantar los problemas que normalmente llegan. He podido aguantar mucho mejor, porque yo no sabía que soy la única y yo he podido discutir con colegas que me han entendido (L2).

Esto es interesante, porque evidencia la necesidad de aprender con otros. De este modo, es posible generar poco a poco trabajo en grupo para atender problemáticas, y plantear soluciones o propuestas.

Otra actitud resaltante consiste en el interés por aprender (L5, L14, L8), que se refleja en la valoración de la experiencia de haber participado en cursos: “Evidentemente, no descarto la experiencia. Los años pasan y esto cursos son también pequeñas experiencias, y te has dado cuenta de cosas que, luego, activan cosas que a lo mejor venían de tu paradigma y tu fortaleza de algunas ideas” (L5). Es decir, reconocen la importancia de haber participado en cursos, que les recuerdan conocimientos previos. Al respecto, añaden: “Sí, claro, siempre; también, depende de la persona si tiene interés, porque casi siempre que vamos a una formación tenemos interés, porque queremos hacer esa formación, y queremos seguir y podemos trabajar mejor con ese material” (L8). Este interés por aprender se vincula con un interés personal o su interés por seguir formándose, como lo indica una de las entrevistadas: “Así que siempre se aprende algo nuevo y esta nueva mirada. Así que, en realidad, se refleja en cada entrenamiento de sí mismo, y teniendo en cuenta bien lo que estoy haciendo es correcto así o [si] tengo que cambiar algo” (L14).

Dicho interés por aprender se relaciona con una intención de romper la rutina, es decir, combinar el trabajo con la participación a los cursos de educación continua, como se manifiesta en el siguiente comentario: “Estos cursos, en estos diez años, lo que hacen es romper la rutina de trabajo, lo cual es bueno, y, entonces, esto de romper la rutina lo que hace es repensar las cosas. Eso está bien” (L5). De acuerdo con lo expresado, el romper la rutina está asociado no solo con asistir al curso, sino que este se convierte en un espacio para repensar su quehacer y, posiblemente, reflexionar. Así, lo plantea una de las entrevistadas: “O, más bien, tan reflexivo también. Puedes parecerse más a eso. ¿Alguna vez se ha aprendido y cómo se puede mejorar? Por lo tanto, es bastante amplificado” (L14). En ese sentido, el reflexionar le permite al docente estar en constante aprendizaje y reflexionar para mejorar, cuestionar, implementar, etc. Sin embargo, esta es la percepción de algunos; para otros, la práctica docente sigue haciendo igual por años. Es decir, la actitud no cambia, como lo explica una docente: “Yo he visto a profesores que tenían que ir a la formación. Han tomado parte, han regresado y han continuado con lo mismo” (L2). Además, añade: “O los colegas que están; en la mayoría, estaban dando clases como siempre, como yo he aprendido hace 40 años atrás. Para ellos, no había ningún impulso por cambiar algo” (L2).

En paralelo, existen otras maneras de demostrar un cambio de actitud o un fortalecimiento de lo que son como docentes, por ejemplo, interesarse por los cursos, que significa indagar en lo que se ofrece. A partir de ello, cuando alguna autoridad les consulta si desean participar de algún curso, ellos pueden aceptar o rechazar. Así, lo expresan: “También, es de nuestro interés. Nosotros podemos decir que queremos hacer esta formación y tenemos información; debemos informarnos sobre este tema. La directora viene y te dice «te interesa



este tema»” (L8). La situación mejora cuando los interesados son más docentes y logran participar en un evento o programa.

Yo creo que esto tiene más sentido, porque, si es un grupo en un colegio, puede mover más que una sola persona, que viene con ideas; viene convencida; prueba en su aula; y, si no resulta, ahí queda. Pero, si vienen tres personas, que prueban en sus aulas y los resultados se pueden discutir para mejorarlos: esa es la idea, que siempre hay que mandar grupos pequeños, equipos (L2).

Esto resulta importante y necesario, porque el trabajo deja de ser aislado y la actitud de seguir aprendiendo se multiplica y cambia actitudes hacia el hacer, como señala uno de los docentes:

Sí es importante, porque, si tú no haces formaciones continuas, es como que te quedas en tu nivel y, si es que hay algo nuevo, tú no sabes. Te quedas en ese nivel y haces siempre lo mismo. Entonces, los niños no pueden cambiar; igual que tú, no pueden cambiar (L8).

Sin embargo, puede haber actitudes que rechacen la posibilidad de seguir aprendiendo y sostener que dicha responsabilidad recae en cada docente, y que no se basa en seguir cursos o programas de educación continua. Tal aproximación se observa en el siguiente comentario: “Yo creo que es un tema no tan relevante en Alemania; posiblemente, en Perú, sí [disculpándose]. Pero qué le puedo decir, que, más que esos cursos, está en cada profesor seguir mejorando; no está en los cursos” (L1). La misma docente insiste en que cada uno debe buscar sus propias soluciones, con lo cual vuelve a poner en tela de juicio que sean necesarios los programas de educación continua. Según ella, “Eso depende de cada profesor. Si quiere mejorar su trabajo, se prepara, pero no voy a otros centros a perfeccionarme. Si esto lo quiere hacer el profesor, él mismo tiene que ser capaz de buscar las soluciones” (L1).

b). Creencias

A partir de la educación continua que recibieron los docentes, pudimos determinar algunas creencias que tenían y que fueron cambiando. Dichas creencias se vinculan con la experiencia. Por ejemplo, una entrevistada señala: “Hasta en esos cursos, que son nefastos o con el peor formato de curso, siempre aprendes algo” (L5). La creencia asociada es que se aprende de todos los cursos, aunque, en algún momento, se asuma que no todos son útiles. Sin embargo, las miradas de los docentes no son iguales. Algunos de ellos indican que, si bien el curso no es relevante, se podía aprender desde otras perspectivas (L5, L11): “porque, al final, aprendes de cómo funciona el sistema, cuál es la realidad del capacitador. Mejor soy yo, que pienso en ese tipo de cosas” (L5). Es decir, el aprendizaje no está solamente relacionado con el tema, sino también con la organización (los tiempos, la dinámica), los formadores (su rol, su actitud), los participantes (sus intervenciones), entre otros, de los cuales se

pueden desagregar diversos aspectos. A partir de otra creencia, hay docentes que optan por no prestar atención al curso, debido a que se aburren o porque no es su tema, sino que fueron obligados participar, como expresa una de ellas: “Claro que me han cambiado todo. A mí me cambia toda la experiencia. A mí el peor curso del mundo, donde me quedé dormido, aunque no me quedo dormida por el peor curso, sino al que estoy obligada a atender” (L5). Esta creencia es interesante y coincide con los hallazgos de la categoría participación, en la que se observa que hay quienes participan por obligación, y —como indica una de las entrevistadas— no aprenden nada como una forma de resistencia o interés.

De acuerdo con una creencia distinta, algunos docentes sienten que la única forma de obtener información es solo a través de los cursos y otras actividades, puesto que existen otros medios, como la lectura de libros:

Ya se trate de un entrenamiento o un libro, leí libros, también; es decir, no obras literarias, pero, por supuesto, también he leído varios libros. Y esto es también una especie de curso de formación individual que me gusta también. Identifico lo que necesito para cambiar, lo que debería considerar al principio (L12).

Esta práctica podría ser entendida como aprendizaje autónomo, mediante el cual el docente es capaz de ser consciente de qué es lo que le falta, qué debe aprender, qué debe dejar de hacer.

Para concluir, uno de los entrevistados sostiene que la formación o la preocupación inicial influyen en las creencias que posiblemente se desarrollen o que pueden cambiar durante el quehacer docente: “es verdad que mi preocupación inicial, mis preocupaciones como artista, influyen mucho en mis creencias y paradigmas” (L5). Esta idea, cabe anotar, coincide con lo que plantea otro docente (L10).

c). Requisitos

Para lograr que las creencias que no necesariamente son negativas puedan mejorar la práctica docente, ellos identifican algunas situaciones necesarias:

- Deberían poder elegir el programa de educación continua. Al respecto, uno de ellos señala: “Pero las condiciones del marco externo se han deteriorado, de modo que menudo uno no puede llevar a cabo lo que le gustaría hacer” (L13). Esto se articula con la creencia de que, al asistir obligatoriamente, se aprende algo, por lo que es necesario que cada docente tenga la oportunidad de elegir, y sentirse cómodo con lo que aprende y hace.
- Se necesitan espacios de reflexión entre pares, aunque es una decisión personal. Esta idea se vincula con el siguiente hallazgo: “Hay equipos que solamente se reúnen para cosas de organización y nada más, pero no para reflexionar. Entonces, no quieren; no son abiertos y eso depende



de la personalidad de cada uno” (L5). La reflexión permite a los docentes cuestionar, reflexionar sobre su quehacer, repensar su labor. Dicho ejercicio debe ser una decisión personal, que se combina con los compañeros de trabajo, lo cual es necesario para mejorar, y cambiar o modificar las creencias existentes.

- Los docentes consideran que se debe evitar cambios constantes, porque les generan inseguridad. Así lo expresa uno de ellos: “Este cambio constante hace que las personas se sientan inseguras y se dice que no está mal” (L13). Esta afirmación nos lleva a pensar que no todas las personas están preparadas para los cambios, aunque, el realizar cambios constantes es significado de estar mejorando. En ese sentido, es importante brindarles seguridad a los docentes con el fin de que sientan que lo que hacen los puede conducir a metas efectivas, y que, aunque fallen, de igual manera pueden alcanzar un aprendizaje y que no es un fracaso.
- Son importantes los viajes como parte de la formación, como se plantea en el siguiente comentario: “Yo empecé cuando terminé la escuela especial. Eso fue en 1984. Luego, viajé a Perú y regresé a Alemania, y empecé con la inclusión, con la integración” (L4). De este modo, sostiene que es posible mejorar, y modificar creencias o fortalecerlas a través de conocer otros espacios, que le permitan contrastar lo que se sabe con otras realidades.

3.2.1.3. Competencias

Los docentes identificaron algunas competencias luego de haber participado en los programas de educación continua. Estas han sido agrupadas en cuatro según las competencias profesionales planteadas por Bunk (1994, citado en Correa, 2007, p. 22) de la siguiente manera: sociales, técnicas, metodológicas y participativas. Las competencias sociales se relacionan con la interacción con otras personas, proceso en que resalta la comunicación, la colaboración, el comportamiento orientado al grupo. Se trata del entendimiento interpersonal. La técnica se vincula con la experticia de las tareas: el manejo de contenidos, conocimientos y destrezas asociadas al ámbito de trabajo. Las competencias metodológicas implican la aplicación del procedimiento en la ejecución de tareas, la búsqueda de soluciones y la transferencia de experiencias. Finalmente, las competencias participativas suponen saber participar en el trabajo, marco en el que el docente asume y decide según sus responsabilidades. Además de estas competencias, se consideran otras que deben fortalecerse y que debe estar de acuerdo con las que deben lograr los adultos.

i. Competencias sociales

- Manejo de emociones: los docentes reconocen que algunos cursos han estado orientados al manejo de emociones, como se observa en el siguiente

comentario: “Solamente he llevado cursos sobre manejo del estrés, relajación, los cuales ha sido cursos muy breves, de una o varias semanas. A mi parecer, estos son temas básicos no tan relevantes, pero que yo creo que los necesito” (L5). Si bien le atribuye cierta importancia a este tipo de cursos, a la vez, es claro que hay un cuestionamiento. La entrevistada considera que estos cursos son necesarios y, simultáneamente, no necesarios, considerando que usualmente las necesidades de los docentes están relacionadas con el conocimiento y las habilidades más instrumentales. Por tal motivo, el manejo de emociones se vincula con las habilidades sociales (L5).

- Reflexión: sobre este punto, los docentes indican: “También, había un grupo de maestros que se encontraban una vez al mes para que discutir problemas: cómo enfrentar el racismo, cómo afrontamos las malas palabras de los chicos” (L4). Estos espacios desarrollan la reflexión no de un individuo, sino de todo un grupo, en la medida que, en conjunto, los docentes tratan temas referentes a su práctica. Al respecto, uno afirma: “Creo que esta es la principal competencia del profesor que tiene que tener en la cabeza. Ambos: qué y por qué lo hacen, pero también permanecer abiertos, como yo” (L12).
- Fortalecimiento de la comunicación: este es un aspecto importante en la formación y el desarrollo profesional del docente, como sustenta uno de ellos al resaltar la relevancia del “entrenamiento de comunicación” (L2).

ii. Competencias metodológicas

- Mejora de la práctica: se les brinda orientaciones para mejorar las tareas encomendadas y superar las irregularidades, como se expresa a continuación:

Porque nos dio algunas ideas sobre cómo ver qué pueden hacer los niños y cuál es el siguiente paso, de modo que uno no siempre esté tan orientado a las deficiencias, y, luego, diga lo que sucede ahora y cómo podemos hacerlo en pequeños pasos (L11).
- Aplicación con creatividad: da la posibilidad de aplicar lo aprendido con creatividad (hacerlo de diversas maneras), como manifiesta el siguiente comentario: “Así que no tiene que asumir todo lo que se enseña en el entrenamiento avanzado, pero puede ver muchas posibilidades de cómo [el manejo de información] podría funcionar de manera diferente” (L14).

iii. Competencias técnicas

- Dominio de tareas y contenidos: refiere a la posibilidad de obtener conocimientos y destrezas de acuerdo con el rol que los docentes desempeñan en la escuela, como plantea uno de los entrevistados: “Mientras que consigo consejos y materiales, métodos y tecnología de admisión,



he ampliado mi concepto de enseñanza. Por lo tanto, los estudiantes se benefician de la formación” (L10)

3.2.1.4. Aspectos a fortalecer

Los educadores dan cuenta de algunos aspectos a fortalecer en el desarrollo docente desde la educación continua, que comprenden tanto el nivel personal como el institucional. A partir de ello, se podría desarrollar competencias, así como contribuir con el cambio de creencias o de prácticas.

- Manejo de emociones: se constituye como un elemento relevante frente a las carencias o las dificultades a las que se enfrentan los educadores en el ejercicio de su labor. Frente a ello, uno de los entrevistados manifiesta:

Entonces, yo creo que [en] este campo de capacitaciones no hay nada sobre esto, porque dura poco. Aconsejamos cómo hablar, cómo afrontar sus problemas, y todos dicen que todo está bien. Y, dentro, hay muchas cosas que hay que decir y, si tu organizas esto en plan voluntario, es muy valioso, pero nosotros no esperamos nunca que el Ministerio nos dé una oferta en estas cosas, como una terapia. Estoy seguro de que dices “me siento muy oprimido, muy deprimido, muy estresado”. No se lo vas a decir a nadie sobre tus jefes (L4).

- Trabajo en equipo: en este caso, de acuerdo con su experiencia, resaltan la necesidad de que el docente trabaje con otros a través de proyectos o del intercambio de materiales. Al respecto, uno afirma:

Los equipos que trabajan bien se entienden bien entre ellos, pero eso no debe depender del gusto de cada uno. Por eso, veo muy complicado el desarrollo del profesor ahora, porque piden mucho. Se necesita experiencia en trabajo en equipo: que cómo he desarrollado un proyecto, de dónde puedo sacar material, cómo preparar material de tal manera que la colega que aborda el mismo tema tiene cosas que pueden usar, que no cada una por sí sola y guarda sus materiales en la casa. Los materiales se pueden compartir, porque lo puedo hacer mejor (L4).

Sin embargo, los docentes alemanes carecen de esta habilidad, tanto por la formación como por la estructura de la propia escuela: “Lo que falta en la estructura escolar en Alemania es el trabajo en equipo, porque la estructura escolar en Alemania es formada por un profesor que está solo en el aula y no necesita saber del trabajo del colega de al lado” (L10).

- Clima institucional en relación con la educación continua: este es un aspecto necesario para que el docente se sienta motivado a realizar sus labores. Para los propios docentes, el resultado propuesto por la educación continua depende del clima. No obstante, indican: “Yo no encuentro en mi colegio una atmósfera que me da la posibilidad, como que me motive a hablar con los colegas. Yo no creo que resulten las formaciones; tiene que estar el clima adecuado” (L5).

- Espacios de reunión entre docentes en la escuela: es posible que tenga reunión con el trabajo en equipo, pero es central que la propia escuela brinde las condiciones organizativas para generar ese tipo de espacios. Sobre este punto, uno de los entrevistados señala:

Ahora con mi curso y solamente me reúno en algunos casos por materias u otros. Esas reuniones son pocas. Siempre, yo estaba fuera del horario de clase. Lo que falta es una estructura del horario de un profesor, donde las reuniones estén dentro de su horario de trabajo, que sean parte de su trabajo, que sea obligatorio, que no es algo que yo hago porque tengo interés, pero si no me gusta la persona no voy. Pero así funcionamos hasta ahora (L2).
- Habilidades digitales: el desarrollo de estas habilidades le permitirá al docente incluir las tecnologías tanto en su enseñanza como en sus labores a nivel institucional, como sugiere uno: “También, una capacitación en computación para tener un poco más de técnica” (L2).



Figura 16. Desarrollo docente según las percepciones de los docentes de Berlín



Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Desarrollo docente desde las percepciones de los docentes de Lima

3.2.2.1. Cambio en las prácticas de aula de los docentes

Ha habido diversos cambios en las prácticas de aula a partir de los programas de educación continua. Uno de ellos ha sido el cambio y la mejora del trato con los estudiantes. Suponemos que, para la docente, al inicio, habrá sido complicado. Un segundo cambio es que el aprendizaje de los estudiantes ha mejorado, como se evidencia en el siguiente comentario: “Después de tantos años, definitivamente, mi práctica se ha visto mejorada. Yo creo que la relación docente-alumno ha mejorado, que hay mejoras en los aprendizajes de mis alumnos, que considero que esas mejoras son evidentes, que yo las he podido notar” (D8).

Otro cambio se relaciona con el desarrollo de proyectos y estrategias de su curso, lo cual es importante, porque brinda las posibilidades de innovar, como lo indica el docente: “Hacer proyectos, trabajar con mis chicos [en] proyectos: he mejorado muchísimo en eso. Conocer más el área, desarrollar estrategias” (D10). Además del diseño e implementación de estrategias, “[en] los cursos pequeños relacionados a la didáctica, he aprendido estrategias. O sea, hay dos partes: en la parte de didáctica, estrategias en las diferentes áreas comunicación, comprensión, matemática; y, en lo otro, pues, en la parte de currículo” (D9). El aprendizaje de la docente se extiende a otras prácticas: “Ahora, estoy llevando la didáctica de la matemática. Lo veo de otra manera la forma de cómo llegar a los chicos, a pesar [de] que de ser inicial. Yo creo que sí me ayuda” (D11).

Asimismo, los docentes resaltan que cambiaron el rol que asumían durante las clases, de uno enfocado en la exposición hacia otro más dialogante, como lo indica una entrevistada: “He podido cambiar lo que tenía en mi cabeza como el docente expositor, el docente que está frente al aula. Y, ahora, comparto con mis estudiantes y dejo que ellos asuman un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes (D8). Este cambio tiene un efecto en la actitud en clase: “Ahora, desarrollo mi clase pensando en ellos, que les guste, que se sientan bien y no aburridos, porque dicen que ellos se sienten así” (D1).

Finalmente, una docente considera que la posibilidad de conocer otras realidades le ha beneficiado tanto a nivel personal como profesional: “Me ha permitido también conocer otras realidades, y, también, en el aspecto económico también he tenido mejoras económicas” (D1). Del mismo modo, se observa mayor disposición para atender a los estudiantes, lo cual implicar darles más tiempo: “Como tengo niños de segundo grado, me quedo hasta las 3:30, y nadie me paga extra; no nos pagan” (D4). Ambos aspectos se constituyen como acciones que conllevan al cambio de la práctica docente, en el primer punto, porque aprenden otras experiencias y, en el segundo, puesto que disponen de tiempo para que los estudiantes sigan aprendiendo.

Problema

Uno de los problemas por los cuales los docentes no logran cambiar sus prácticas se relaciona con el enfoque y las estrategias que emplean los programas de educación continua. Ello es expresado en el siguiente comentario: “¿Qué hacemos con tanta teoría si esto lo sabemos? Nos llenan de papelotes. La enseñanza es así: hay que llevar y exponer los trabajos. Y esos no son cursos tan importantes para tomarles tan en cuenta” (D4). De esta manera, los educadores señalan que conocen los contenidos planteados y que las estrategias utilizadas no les permiten aprender, lo cual genera desidia frente a la participación.



Otro problema refiere a la falta de sistematización de las experiencias docentes, lo cual implica que estas no puedan ser compartidas con sus pares. Si hubiera una sistematización de dicha información, podrían conocer las prácticas, así como las lecciones aprendidas. Este hallazgo es explicado a continuación:

La experiencia docente tiene que ser recogida, incorporada, sistematizada, porque hay muy buenos docentes que simplemente salen, cesan y la experiencia de ellos ha sido dejada de lado. Nadie la recogió. Es un desperdicio, [del] que las instituciones educativas tienen conocimiento y que es desaprovechada: experiencias, estrategias, de repente, que no te ha dado el Ministerio, sino que el docente son estrategias que ha ido desarrollando, que son dejadas de lado (D8).

Uno de los condicionantes en los programas de educación continua es la nota: los participantes deben aprobar el curso y esto provoca una presión laboral. A partir de ello, los docentes se sienten obligados a participar, lo cual genera un cuestionamiento con respecto a lo que estudian. Tal situación se refleja en el siguiente comentario:

Hay prioridad laboral; bueno, hay la prioridad de la familia, pero la prioridad laboral también. Entonces, cuando tú estás en un programa de formación, el programa te obliga, porque ya hay la condición de la nota y, si no apruebas, bueno, la inversión es fuerte, que la puedes perder. Te asegura más (D9).

Estos problemas conducen a establecer prioridades para el cumplimiento de las exigencias de los cursos la educación continua y aquellas que son propias del trabajo docente, lo cual es percibido como una dificultad para realizar cambios en sus prácticas.

3.2.2.2. Cambio de las creencias y las actitudes del docente (paradigmas)

a). Actitudes

Una de las actitudes que resaltan a partir de los programas de educación continua refiere al interés por continuar estudiando, lo cual les ha permitido una mejora económica, como expresa una de las docentes: “Siempre he estado estudiado. Inglés también he estudiado, sin pensar que ahora eso me iba a favorecer. Antes, nadie pedía esos requisitos, pero ahora piden eso y me ha servido para mejorar el aspecto económico” (D1). Como indica, ella siguió estudiando, puesto que así se vio beneficiada, por ejemplo, en el ámbito económico. Es probable que dicha actitud sea muestra del manejo de su

[...] propia voluntad de querer sentarte a estudiar. Al leer, eso va enriqueciendo tu trabajo. Yo lo veo así. Y te sirve, te va a servir, porque de alguna manera tú sientes que te falta un poquito más que todo, porque todos los días tienes que aprender algo y eso hace que sigas investigando (D6).

Según esta docente, las prácticas continuas permiten seguir aprendiendo; entre ellas, destaca la investigación. En esa misma línea, otra entrevistada añade:

“Nadie me está diciendo «Tienes que hacerlo», y yo me doy cuenta [de] que es la misma necesidad del trabajo, de seguir buscando información y actualizarme” (D5).

Otra actitud corresponde a identificar las deficiencias personales a partir de una situación en especial, que, como explica una docente, supone asumir el nivel de formación inicial que recibió: “Es importante señalar que mi formación fue bastante limitada. Una universidad del Estado no me brinda muchos conocimientos. Yo necesariamente tuve que recurrir a actualizaciones a nivel de mi área. Eso fue lo primero” (D8). Dicha limitación coincide con la ausencia de docentes en su formación inicial (D3). En ese contexto, esta actitud es importante, porque tiene un impacto en su desarrollo profesional como consecuencia de un cambio personal. A partir de ello, parafraseando lo que planteó un docente, le fue posible reaprender a leer, alfabetizarse, investigar, compartir ideas, saber expresarse, continuar su formación profesional (D9).

Otra actitud que les ha permitido cambiar a los docentes, a través de la educación continua, es la posibilidad reflexionar, que se vincula con aprender a relacionar la teoría con la práctica:

Muchísimo y eso me ayudó aprender más. Creo que no hay ese divorcio entre la teoría y la práctica. Ahora, se genera un engranaje muy fuerte entre la teoría y tu práctica docente, y eso permite generar una autorreflexión. Creo que las últimas propuestas que se han trabajado en los casi cinco años apuntan hacia ello, hacia una reflexión de tu propia práctica docente, y, a su vez, un cambio, un cambio personal, un compromiso (D10).

A ello se suman el desarrollo del compromiso y la mística de la labor que realizan: “En realidad, uno es maestra de todas maneras. Uno estudió por mística, y no tanto si el sueldo es alto o bajo. Yo así era. Yo siempre he pensado así y otros no piensan así” (D1). Dicha actitud también se puede observar en esa intención por trascender, que implica dejar de ser la misma profesora de siempre (D2) y mantener un interés por seguir aprendiendo (D5). Como lo indican las entrevistadas, “Siento que yo he querido trascender en mi institución, porque ya no he sido la misma profesora que llega, que hace su clase” (D2) o “Tengo que buscar otras estrategias para actualizarme; tengo que estar a la vanguardia, estar preparada” (D5).

Algunos entrevistados resaltan que, al participar en diversos programas de educación continua, esos espacios les permiten compartir con otros docentes de similares o distintas realidades, que tienen diferentes experiencias. Este comportamiento implica tener la actitud de aprender de otros:

Primero, yo estaba muy encerrada en mi colegio con mis colegas y, al salir al proceso de formación continua, me he encontrado con profesores de otros colegios, de otros sitios, que me cuentan cómo son, cómo se organizan; y, a la vez, aprendo de la organización de ellos, aprenden de la estrategia que traten ellos,



como un proceso de integración, donde puedes conocer más profesionales con más experiencias, porque puedes aprender (D2).

Así, añade que puede “abrir más mi mente, porque antes era muy parametrada” (D2) para lograr una mente más abierta, que le permita cambiar la forma de pensar. Sin embargo, una de las docentes sostiene que algunos profesionales que se siguen capacitando mantienen las mismas ideas que tenían antes de empezar los programas de educación continua, conservan las mismas creencias y siguen haciendo lo mismo sin cuestionarse, porque les parece lo mejor. Así lo expresa en el siguiente comentario:

Me he dado cuenta [de] que tengo otras ideas, innovaciones, querer cambiar, estar siempre cambiando, de acuerdo a cómo va cambiando el mundo, porque uno sigue con el mismo paradigma; piensa que todo es así; y, a veces, por más [de que] te sigas capacitando, siguen teniendo la misma idea: no quieren cambiar nada (D1).

Además, es importante una actitud cuestionadora, la cual es resaltada por una docente que realizó un curso de comprensión lectora, y desarrolló habilidades de comprensión y de juicio crítico. Reconoce estos aprendizajes, porque antes no podía y ahora tiene seguridad al comunicar sus ideas, como lo explica:

[Con] los estudios, la experiencia, he aprendido a decir “Esto no es así”, como aprendí comprensión lectora y cuando leo una norma digo “Esto no es así”. Y siento que puedo hacer sentir mi voz de protesta y a defender lo que creo que es justo; también, a mis estudiantes. Yo siento que eso me ha ayudado en mi lado personal de ser más segura (D2),

Si dicha actitud cuestionadora no se logra, las posibilidades de cambio son casi nulas. Esto se observa en el caso de los docentes “nombrados” del sector público. Según una de las docentes, como profesionales, no aportan o siguen igual:

Hablo con otros profesores y difícil[mente] están dispuestos a cambiar. Siempre están que para qué si es lo mismo, para qué lo vamos a cambiar si es lo mismo. Además, todo es papel, nomás. Entonces, hay una mentalidad bien difícil de un profesor que siempre ha trabajado en el Estado y el nombramiento les ha hecho decir, pues, que ya son un objeto arcaico, de que no tienen por qué cambiar (D3).

Esta seguridad también se ve expresada cuando estudian o aprenden, puesto que se trata de una actitud que va de la mano con el conocimiento y la experiencia:

Yo siento que, cuando recién iniciaba, tenía mucho miedo. Ya no tengo ese miedo. Hay muchas cosas que no sé, pero digo “lo puedo aprender”. Siento que tengo esa seguridad y esa seguridad la transmito a mis estudiantes. Ellos me dicen “Sí, profesora, lo podemos hacer”. Siento que puedo transmitir confianza a mis estudiantes (D2).

Finalmente, algunos docentes lograron una actitud que les permitió cambiar el enfoque de enseñanza, y no mantener prácticas rutinarias o tradicionales.

De este modo, cambiaron su rol en el aula, como se manifiesta en el siguiente comentario:

Yo he continuado, por muchos años, siendo la docente expositora, la que tenía la última palabra en el aula, la que tenía el puesto central en el aula. Luego de muchos años, posteriormente, yo entendí, pues, que el estudiante es quien debe ocupar el lugar central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No es el docente; un estudiante es quien debe ser nuestro objetivo principal (D8).

Asimismo, otra docente señala de manera concreta los cambios al momento de enseñar cómo varía su enfoque, su preocupación, etc.:

Antes, yo no tomaba en cuenta antes de enseñar. Antes, era más teórica. Le[s] decía "Copien del cuaderno", pero ahora no. Ahora, les dejo ahí; les tomo tiempo. Me preocupo más por ello de que aprendan, que desarrollen competencias, que esos chicos hagan. Tanto tiempo tienen; lean, ahora subraya. Antes, no lo tomaba en cuenta (D1).

b). Creencias

Las exigencias educativas van aumentando nuevas responsabilidades en la labor docente, desde enseñar hasta ser innovador, creativo, etc. En ese sentido, la creencia de que el docente solo se dedica a enseñar o transmitir información va cambiando, como señala una educadora: "Cambió el docente: puede innovar, proponer, puede participar en proyectos, cosa que antes no existía. El sistema también ha ido cambiando y ha dado esa flexibilidad" (D10). Esta es una creencia que cambia el rol docente y que incide en su educación continua, porque los programas no solo se preocupan de que el participante sepa enseñar, sino que cumpla con otras funciones propias de las exigencias y necesidades educativas de estos tiempos.

Es probable que los docentes hayan asumido que la forma de enseñanza no cambiaría en el tiempo. Antes, por ejemplo, la sesión se programaba por objetivos. Aproximadamente, en la década de los 90, en el contexto peruano, se cambió por el modelo de competencias. Una creencia del docente era que el diseño según objetivos se mantendría, porque muchos fueron formados para el manejo de dicho formato. Sin embargo, hubo un cambio en el enfoque de enseñanza. Tal situación es descrita por una entrevistada:

El paradigma era diferente, en el sentido [de] que, cuando yo egresé, se calificaba en función a los objetivos de Bloom, la taxonomía y los objetivos. Y, a la fecha, se desarrolla el trabajo por competencias. Todo era cognitivo, pero en la actualidad es práctico (D10).

Frente a ello, la educación continua permitió cambiar de un enfoque a otro, así como la creencia de que todo se mantendría igual en el tiempo, como lo expresa una docente:



Todo era diferente: mi manera de enseñar. Y, como dicen los paradigmas, ya nada del conductismo o mis concepciones de cómo aprendían los estudiantes. Y me he dado cuenta [de] que, pasando los años y las capacitaciones, me han permitido cambiar mi forma de ser, mis pensamientos (D1).

En el caso de entrevistados que pertenecen al sector público, queda en evidencia que una de las creencias es que la escuela privada (particular) es más exigente y que ello contribuye con una mejora. Por ejemplo, uno de ellos señala: “Todo esto lo he ido logrando a lo largo de todo este tiempo, porque he trabajado en colegio particular y, también, ahí te exigen que el niño de cinco años te haga una pirámide” (D11). De este modo, la creencia no cambia, sino que se reafirma o refuerza.

c). Requisitos

Para que se produzcan cambios en las creencias y las actitudes de los docentes, se requiere que, dentro de la escuela, se implementen “[...] grupos de interaprendizaje, porque la investigación se ha consolidado. Creo que no podría dejar de actualizarme, pero, aparte de eso, hemos buscado formar grupos de interaprendizaje para compartir experiencias y poder llevarlas a nuestras instituciones. Sí tenemos varios grupos de interaprendizaje” (D8). En ese sentido, se requiere una escuela que genere espacios de socialización y de aprendizaje, además de que valore los aportes de la investigación.

3.2.2.3. Competencias

Identificamos una serie de competencias que han fortalecido los programas de educación continua.

i. Competencias sociales

- **Toma de decisiones:** de este modo, los docentes sienten mayor seguridad, lo cual les permite opinar, emitir juicios de valor y plantear iniciativas para resolver los problemas que acontecen diariamente en la escuela. Así, lo sugiere una de las entrevistadas: “Da iniciativa. Antes, esperaba que otros empiecen; ahora estoy tomando más el sentido de iniciativa. Solucionar los problemas. A veces, lo dejaba ir y me costaba tomar la decisión. Ahora soy más segura y decidida” (D1).
- **Empatía y atención:** demuestran mejor atención a los estudiantes, producto de un cambio en el trato, el carácter y la atención. Como indica una de las docentes:
Desarrollé la empatía. Antes, los estudiantes, antes, era bien drástica, bien que no entraba mucho a compenetrarme con ellos; no me interesaba. Pero, ahora, uno debe dar bastante afecto a los estudiantes. Sí veo que eso ha cambiado también mi relación con los chicos. Antes, encontraba a una promoción no te saludaban. Ahora, encuentro a estudiantes y te levantan la mano y te dicen “Profesora, ¿cómo está?”. Les digo “Hola, ¿qué tal?” (D1).

- **Asertividad:** permite tener una comunicación activa, así como reconocer los derechos de los estudiantes; es decir, de este modo, “es posible comunicarme con ellos de manera asertiva” (D2). Esto, también, puede vincularse con una comunicación afectiva, por lo que “He llevado cursos de comunicación emocional que son muy importantes: la comunicación afectiva, las habilidades socioemocionales, que, cuando trabajamos en contextos humanos, son importantes” (D8).
- **Motivación:** esta brinda la posibilidad de mantener la atención del estudiante, así como demostrar gusto por lo que se hace. Siguiendo esa línea, una de las docentes señala: “Les digo a mis estudiantes «Esto podemos hacer sí o no». Siento que voy con esas ganas y les puedo transmitir y motivar, capacidad de motivar a mis estudiantes” (D2).
- **Iniciativa:** los docentes también valoran la participación y la iniciativa para hacer cosas, así como para cuestionar la
“[...] capacidad también de poder o con las ganas de seguir investigando de los temas puntuales que me puedan interesar; de proponer cosas; de innovar; de no seguir lo que me puedan jalar, o decir, o cuestionarlo; de cuestionar y de citar; de hablar con propiedad” (D9).

ii. Competencias técnicas

- **Habilidad lectora:** la posibilidad de contar con ciertas técnicas de lectura permite que los docentes que realizan cursos de educación continua comprendan lo que leen:
No tenía ciertas competencias, pero ahora veo que sí me ha permitido avanzar bastante, también, de lectura; o sea, ahora estoy acostumbrada a leer. En la Universidad Católica, nos daban libros grandes para leer, pero, primero, decía “No voy a leer”; pero, después, poco a poco, he ido leyendo, aplicando la técnica. Los profesores nos han enseñado la técnica del subrayado, el sumillado: todo eso, poco a poco; al inicio, no (D1).
Del mismo modo, otro añade: “Ahora puedo leer; entiendo más rápido” (D7).
- **Habilidad investigativa:** a través de esta, es posible obtener habilidades de investigación junto con otras que consideramos básicas, como lectura, redacción. Al respecto, uno precisa: “Ha mejorado competencias básicas de mi persona, mi capacidad de lectura. Ha mejorado mi capacidad de redacción notablemente. Esas son competencias personales: mi investigación. Mi capacidad de investigación ha sido un logro en cosas básicas” (D9).
- **Habilidades digitales:** estas se relacionan con el manejo y el uso de las tecnologías en el desarrollo de las clases. Sobre este aspecto, una de las docentes señala: “Empecé a ampliarme. Yo consideré importante, en

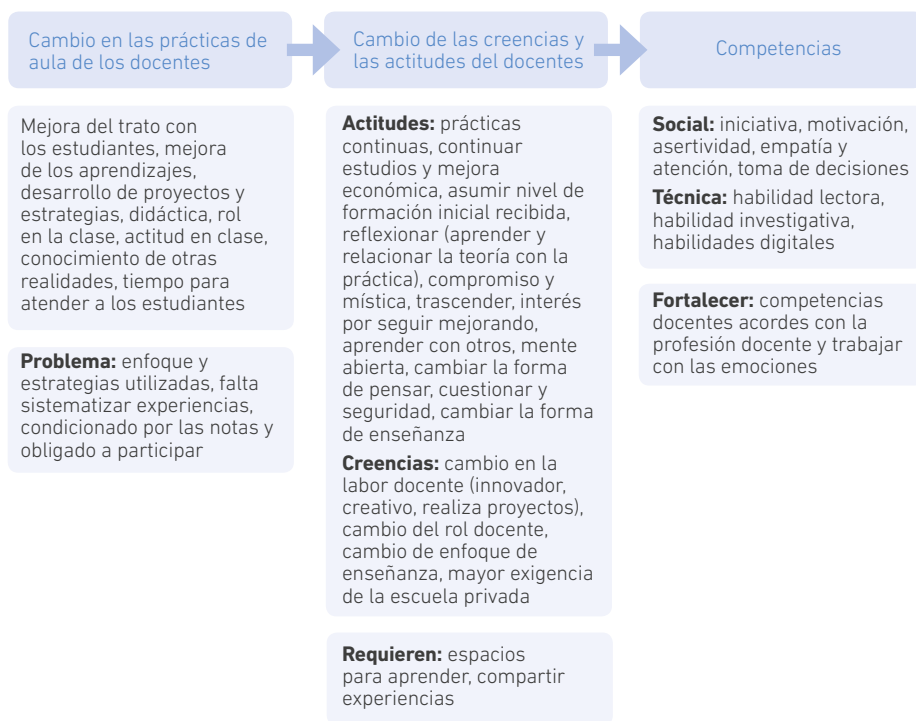


mi caso, las competencias digitales que he ido integrando, que muchos docentes dejan de lado. A mí me ha servido mucho y cosa que no se da” (D8).

3.2.2.4. Aspectos a fortalecer

Aún es preciso fortalecer competencias docentes acordes con la profesión docente y trabajar con las emociones. Los mismos docentes indican que la educación continua “Debe abarcar no solo aspectos disciplinares, sino debe buscar desarrollar competencias docentes, competencias de diversos tipos. Debe buscar desarrollar diversas estrategias, recursos en el aspecto emocional para los chicos y de investigación” (D8).

Figura 17. Desarrollo docente según las percepciones de los docentes de Lima



Fuente: Elaboración propia

3.2.3. Desarrollo docente desde las percepciones de los directores de escuela de Berlín

3.2.3.1. Cambio en las prácticas de aula de los docentes

Las percepciones de los directores se vinculan con posibles sucesos que provocaron algún cambio en las prácticas de los docentes. Un cambio importante ocurrió cuando las escuelas de Berlín asumieron que deberían incluir a estudiantes con necesidades especiales. Al respecto, una de las entrevistadas explica: “En mi colegio, había muy pocos profesores con una especialización en necesidades especiales; entonces, todos los profesores de mi colegio tenían que prepararse [para saber más] de cómo acoger esa diversidad de alumnado” (L01). Frente a la incorporación de estudiantes con necesidades especiales, el docente debe realizar estudios complementarios a su formación inicial para poder atender a todos los estudiantes sin diferencia, lo cual implica un cambio en su práctica de aula.

Entonces, a partir de esta aceptación de niños con necesidades especiales en la escuela, “hubo [...] un cambio de paradigma, porque antes yo no conocía las necesidades de estos niños, pero, cuando ellos están contigo, tú aprendes de ellos y cambias de visión” (L01). Para lograr adaptarse a este paradigma, el programa de educación continua debería cubrir varios aspectos, como comprender la propuesta, reflexionar sobre sus prácticas, asumir la responsabilidad de la propuesta, entre otros. Ello supone “[...] aprender el conocimiento más profundo de cómo los niños aprenden y lo que los niños necesitan, y, sobre todo, cuál es el papel del educador en realidad” (L05). Es responsabilidad de los programas de educación continua formar al educador según la realidad: deberían orientar, cuestionar, y siempre tratar de que el docente reflexione y lleve a la práctica lo aprendido.

Asimismo, los cambios en la enseñanza han tenido un impacto, por lo cual el docente debería seguir programas de educación continua. Como señala uno de los directores, “Mucho se ha movido. Si nos fijamos, en los últimos diez años, ha cambiado considerablemente la enseñanza” (L07). En la medida que la enseñanza se ha visto cuestionada y ha recibido aportes, se han generado diversos programas de educación continua para los docentes con el fin de que adquieran, se informen y apliquen nuevas estrategias, conceptos, metodologías.

Problema

A continuación, detallamos algunos problemas relacionados con los programas de educación continua que obstaculizan el proceso de cambio del docente o que conducen a que sea más lento. Uno de ellos, según menciona un director, es la presión externa. Aunque no es un límite, se convierte en una necesidad: “Como yo diría, siempre se necesita un poco de presión externa, un poco,



para moverse a sí mismo y, luego, cuando se da cuenta de que todavía puede hacer algo diferente. Luego, se dará cuenta de qué funciona” (L07). Esto es interesante, porque este cambio no ocurre a nivel personal, sino a través de un agente externo o del contexto, que obliga o persuade a que se realicen los cambios. Como lo indica la entrevistada, la demostración de logro o de hacer algo diferente le permitirá al docente aceptar el cambio.

Usualmente, los programas de educación continua orientan a utilizar algún tipo de estrategia, a desarrollar ciertas actividades o a explorar nuevas metodologías, entre otros. Ello responde a que, según las organizaciones, mejorará o elevará la enseñanza o el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la respuesta que recibe la directora por parte de algunos docentes es el cuestionamiento de dichas propuestas, como, por ejemplo, “Yo no conozco en Alemania ninguna investigación que hace la medición de la relación entre capacitación y rendimiento de los estudiantes” (L01). Situaciones de este tipo provocan dudas, puesto que, si bien los directores tienen la misión de promover la participación de los docentes, estos no pueden confrontar preguntas de esta índole con respuestas científicas o con resultados de estudios empíricos. A manera de ejemplo, una directora recuerda:

Una investigación acaba de publicarse sobre los profesores que trabajan en equipo y, como resultado, es que si logran un mejor rendimiento. Eso sí se hace, pero no se hace algo como que más capacitación mejora el rendimiento. Esto no existe o no hay investigación (L03).

Como consecuencia, se cuestiona la educación continua, así como la aplicación de sus propuestas. Posiblemente, esto pueda contribuir a mantener una enseñanza tradicional.

Finalmente, una razón que podría evitar el cambio del docente se relaciona con sus deficiencias en la formación inicial, porque, como explica una directora:

Hay un grupo de maestros que simplemente no pueden hacer nada con la teoría. Al no haber aprendido en la escuela, no son capaces de analizar. Para este grupo, hay menos probabilidad, pienso. En realidad, debería haber otras formas de entrenamiento (L05).

Este hallazgo es interesante, puesto que probablemente los programas de educación continua asumen que todos los docentes tienen el mismo nivel al momento de iniciar un programa de este tipo. No obstante, las carencias de la formación inicial imposibilitarán la aplicación de nuevas estrategias al nivel que se espera, lo cual se constituye como un problema que debe resolverse para promover mejoras o cambios.

3.2.3.2. Cambio de las creencias y actitudes del docente (paradigmas)

a). Actitudes

Los directores, en muchos casos, fomentan que los docentes participen en programas de educación continua. Una de las actitudes que perciben es la disposición, como se indica en el siguiente comentario: “[...] simplemente [el docente] está involucrado y hay una gran disposición para tratar un tema desde el principio” (LO4). Desde su perspectiva, “esto puede tener relación con estudiar, aprender o informarse por el tema que le plantean o necesitan” (LO2). Esta afirmación coincide con lo expresado previamente: “Cierto, porque mira que, si yo como profesora decido que quiero aprender esto en esta formación, ya voy con el deseo de mejorar” (LO2). De este modo, se evidencia la disposición, en la medida que el hecho de que el docente decida lo que quiere aprender supone que asiste a las sesiones con el deseo de mejorar. Se trata, en ese sentido, de una actitud condicionada, porque, si fuera por obligación, es probable que hubiese una resistencia frente a lo que el formador propone en el programa.

Otra actitud necesaria al participar en algún curso es la comprensión de los contenidos propuestos, como señala uno de los directores: “Hemos hecho mucho entrenamiento, pero ahora yo diría que la comprensión existe, es decir, esta comprensión de hacer las cosas bien” (LO5). Su importancia radica en que comprender permite acercarnos a la verdad, lo cual es central al momento de querer apropiarnos de algún conocimiento. Por eso, cada uno debe asumir su responsabilidad. Los directores identifican este cambio de actitud en los docentes que recién ingresan al sistema educativo, porque “los maestros que ya son estudiantes tienen apertura ven el horizonte mucho más grande, y, después, son los mejores maestros y no son despedidos tan fácilmente” (LO1). Dicha diferencia pone en evidencia que los docentes nuevos tienen más apertura que aquellos que están en ejercicio, lo cual es planteado en otras conversaciones con los directores. Al respecto, ellos sostienen que los más jóvenes tienen una actitud inclinada a seguir con su educación continua después de haber realizado su formación inicial. Sin embargo, es necesario resaltar que “no solo la capacitación avanzada garantiza este cambio de paradigma, pero juega un papel importante en él” (LO5). En otras palabras, si bien los programas de educación continua bien planificados y contundentes pueden generar cambios en la actitud del docente, finalmente, dependerá de este asumirlos y llevarlos a la práctica. En caso contrario, no habrá un cambio de paradigma ni tampoco un cambio en el rol docente.

b). Creencias

Una creencia usual es que la educación continua parte de las necesidades de los docentes, pero una directora planteó una percepción distinta: “Las necesidades nacieron realmente de los mismos estudiantes; nosotros nos dejábamos guiar



por lo que los estudiantes nos exigían” (L01). Esta idea es interesante, pues comúnmente se sostiene que identifiquemos las necesidades de los docentes, y busquemos algunos cursos para que asistan y superen esa dificultad. No obstante, a partir de esta afirmación, queda claro que es necesario encontrar las carencias o las dificultades tanto de docentes como estudiantes, y que estas deben ser asumidas por los primeros con el fin de que puedan superarse.

Una creencia que ha ido cambiando es que “Los maestros no están capacitados y [que] las exigencias son grandes” (L06), lo cual, posiblemente, se relaciona con los resultados obtenidos en las pruebas internacionales u otras medidas nacionales. Una directora señala que dichos estándares, “en efecto, simplemente son muy criticados y creo que no es del todo fundamentado” (L06). Frente a ello, se requiere mantener los programas de educación continua, puesto que permiten que los sistemas educativos atiendan las dificultades o problemas para volverlos fortalezas o solucionarlos.

Como resultado de los programas de educación continua,

La calidad de las clases con las formaciones aumenta. No quiero decir que los profesores que no asisten a la formación no den buenas clases, eso no. Pero, para los alumnos, estas clases pienso que son a veces más atractivas, así que no quiero decir de conocimiento o que aprendan más. Pero, para el mundo actual, en el que se necesitan otras competencias, esto es muy importante que lo tengan (L02).

A partir de esta afirmación, se observa otra creencia: que un buen docente es solo quien asiste a los programas de educación continua, considerando que recibe herramientas para afrontar de mejor manera su práctica pedagógica. Dicha creencia se apoya en lo expresado por los estudiantes, que indican que esos docentes desarrollan mejores clases. No obstante, existe la posibilidad de que haya otros docentes que no asisten a estos programas y que sean mejores que quienes sí lo hacen, porque, “cuando se ha tenido mucho tiempo en el servicio de la escuela, [el educador] se enfrenta a nuevas actividades didácticas que, luego, se pueden incluir en su enseñanza” (L07) y que pueden generar buenas clases.

c). Requisitos

Los programas de educación continua, que no desarrollan todos los temas, requieren docentes que tengan la fortaleza de aprender de manera continua y de aportar en la organización en la que laboran. De esta manera, se lograrán cambios sustanciales tanto a nivel profesional como institucional. Al respecto, un director expresa: “En las capacitaciones, uno no aprende las relaciones entre educando y educador. Lo que uno tiene que hacer es motivar, incentivar a los estudiantes, y eso no se aprende en las capacitaciones en una semana” (L01).

3.2.3.3. Competencias

De acuerdo con sus percepciones, los directores mencionaron algunas competencias que los docentes lograron desarrollar al participar en los programas de educación continua.

i. Competencias sociales

- Aprender en equipo: supone que el docente sepa colaborar con sus pares. Sobre este punto, un director señala: “Creo que realmente es un momento muy importante, este equipo donde muestra la imagen que realmente todos están trabajando juntos en un tema, puesto que nadie puede escapar” (LO4).
- Compartir información: se trata de una oportunidad para que los docentes intercambien información sobre lo aprendido dentro o fuera de la escuela, así como lo expresa un director: “El compañero que va a un evento de capacitación realiza intercambios con sus colegas: lo más importante” (LO7). Otro añade que este tipo de intercambios “lo realizan, por lo general, los colegas que se multiplican dentro de la escuela y después de pasar gran parte de ella” (LO6).

ii. Competencias metodológicas

- Innovación: brinda la posibilidad al docente de mejorar o crear acciones que fortalezcan su práctica pedagógica, como recuerda una directora: “He intentado cosas nuevas; incluso, me entero de algo y, por lo tanto, estoy en una posición también para hacer más cosas de manera diferente” (LO7).
- Reflexión: permite pensar y cuestionar la labor del docente: “Primero, [se encuentra] la pregunta de reflexión sobre la enseñanza para el profesor, para ver lo que puede hacer de manera diferente en el aula o analizar otras enseñanzas” (LO7).
- Competencias digitales: implican el dominio de habilidades para el manejo de las tecnologías de información, aunque están en proceso de implementación y no son un fin en el proceso de aprendizaje, como lo explica una directora: “Con la pizarra inteligente, pueden enseñar diferente. Eso es siempre así; no es un objetivo el Smart Board en la enseñanza, sino que es un medio útil” (LO5). Sobre la tecnología, otra entrevistada añade: “Ahora han abierto los nuevos medios de comunicación e incorporando nuevos hallazgos didácticos en la enseñanza” (LO7).

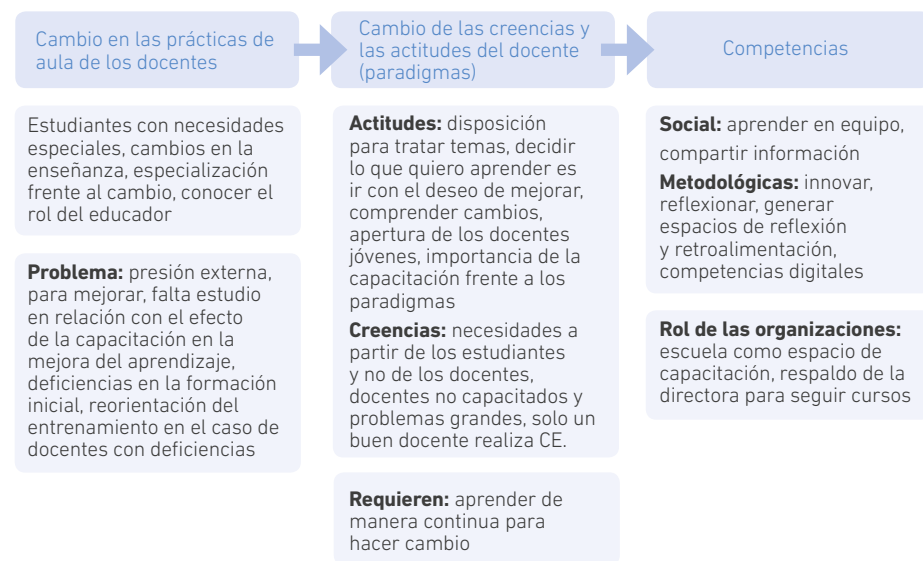
Para lograr las competencias metodológicas, es preciso contar con espacios de reflexión y retroalimentación, de modo que el docente no trabaje solo. En función de ello, una de las directoras sugiere que se trabaje en la formación inicial (educación superior) y en las mismas escuelas: “Y esta cuestión de reflexión



y cultura de retroalimentación creo que debería fortalecerse en la educación superior, pero la tenemos aquí en la escuela. Creo que hemos trabajado ocho años para desarrollar esto” (L07).

Debemos considerar que, para el logro de las competencias y el cambio docente, es necesario que la organización y los directivos promuevan o desarrollen programas de educación continua. Este aspecto es mencionado por una: “INA no solo es portadora de jardines de infantes, sino que también es una organizadora de programas de educación continua; ve el progreso” (L05). En ese sentido, la organización también se responsabiliza de administrar y de brindar cursos a los docentes. En ese proceso, el director desempeña un rol importante, como se expresa en el siguiente comentario: “Les damos la posibilidad de hacer cursos y hay interés de las personas por hacer cursos” (L03).

Figura 18. Desarrollo docente según las percepciones de los directores de escuela de Berlín



Fuente: Elaboración propia

3.2.4. Desarrollo docente desde las percepciones de los directores de escuela de Lima

3.2.4.1. Cambio en las prácticas de aula de los docentes

En cuanto al cambio en la práctica de aula de los docentes, los directores de escuela consideran que la educación continua les ha permitido diseñar proyectos de acuerdo con las necesidades de la institución, como lo expresan:

“Ahorita, estamos trabajando dos proyectos de innovación: uno es sobre el enfoque ambiental y el otro es sobre el plan lector, sobre comunicación. Entonces, las profesoras que están encargadas y la Ugel está asesorando en cuanto en la elaboración del proyecto de innovación” (D02). Ambos proyectos le permiten al docente aprender “[...] el manejo de los nuevos enfoques, los nuevos paradigmas. Entonces, conociendo esos enfoques, como que se va más o menos canalizando hacia los objetivos planteados en la reforma” (D03). Además, propone y mejora su práctica, así como la experiencia “[...] que va logrando día a día. Va incorporando nuevos recursos para que puedas aplicar en el aula, y esos nuevos recursos o nuevas estrategias que va aplicando le van dando nuevos resultados, cada vez, resultados más satisfactorios” (D04).

En complemento con el hallazgo anterior, los directores perciben que el docente asume algunos aspectos de la educación continua cuando ellos implementan algunos materiales o recursos que han recibido en dicha formación, como señala una entrevistada: “Sí, porque ahora están haciendo programación y utilizan el material; ellos vienen y lo aplican en su desempeño como docente” (D03). Esta afirmación muestra que lo recibido les ha servido y que lo pueden aplicar en su práctica. Dicha utilidad se evidencia, también, cuando algunos

[...] docentes sí van, reciben las capacitaciones y asisten a estos talleres y comienzan a dejar fluir su imaginación y comienzan a crear cosas. Sí hay, pero es en minoría. Si tuviera que contar, de veinte docentes, solamente cuatro; el resto se queda ahí (D01).

Esto muestra que el docente, siendo adulto, logra transferir algunas cosas recibidas en los programas a su práctica; sin embargo, de acuerdo con la percepción de la directora —que, de seguro, espera que sean más— son pocos los que lo hacen. Dicha situación se refleja cuando los directores observan que algunos docentes mantienen sus hábitos y no cambian su práctica para programar o trabajar en la escuela: “Siguen con un cuadernito: llegan al aula con algunas ideas sueltas de cómo van a hacer su clase y, con eso, entran al aula” (D01).

Este cambio también va de la mano de la manera como los docentes van aprendiendo en la educación continua:

Por ejemplo, hay muchos docentes que manifestaron “ya sé cómo desarrollar una clase”, o sea, cuando participaron o vieron al capacitador [que] anejaba al grupo de niños, cómo seguía la secuencia. Entonces, ellos repiten lo mismo y se sienten bien. Dicen “ya conozco la secuencia y ya puedo desarrollar”; o sea, es lo mínimo, pero sí les ayuda (D01).

En este caso, identificamos que la simulación de clase les permite a los docentes replicar. Los directores resaltan este aspecto como importante para comprender la propuesta, lo que significa que, al ser adultos, necesitan observar y replicar la secuencia establecida.



Para dar seguridad al docente en este proceso de cambio, es central que el director acompañe al docente en el programa de educación continua. Aun mejor, es cuando motiva para que los participantes vayan en grupo con el fin de que puedan compartir y generar mejores ideas. Al respecto, se indica:

Quando hemos tenido la oportunidad de capacitarnos, no solamente he ido yo, sino voy con ellas, porque a lo mejor no voy a tener la capacidad de poder captar todo lo que nos informan, lo que compartimos en las universidades, en la capacitación. Pero, si vamos dos, tres o cinco personas, traemos más cosas (DO4).

De este modo, se promueve un compromiso entre el docente y un equipo, así como entre directivos y profesores, además de que se trabaja de manera compartida y no aislada.

Problema

Un problema es la expectativa del docente frente a la propuesta de educación continua, es decir, lo que espera recibir en el taller, curso o evento, porque de ello depende el cambio del profesor o su interés. Sobre este punto, los entrevistados señalan:

Lo mismo ocurrió con la programación anual, pese que en la capacitación se entregó un modelo. Aun así, la indicación fue que hagan esa programación basándose en ese modelo de la última capacitación. Ellos esperaban “Listo, la hojita para que llenen”. Igual, se les explicó que debían hacer un ejercicio de leer; asimilarlo; y, luego, organizar esa información (DO1).

Así, se evidencia que el docente espera que el formador solo le enseñe un instrumento para aplicar o que el curso gire solo en torno a la parte instrumental, lo que conlleva que el participante se convierta en un agente pasivo y que solo aplique, sin ningún proceso reflexivo.

Es probable que dicha expectativa (la de aquel docente que espera que le entreguen un material solo para aplicar) sea la que tiene el participante que es obligado a realizar su educación continua. En relación con este aspecto, hay directores que sostienen: “No creo que esté todavía a ese nivel. Al profesor todavía hay que decirle «Tienes capacitación, y debes ir y tienes que ir»” (DO3). Cuando es así, el docente se siente obligado a asistir, por lo cual no sabemos si su participación será asertiva o beneficiosa dentro del proceso de formación, considerando que invierte tiempo, recursos y posibilidades de desarrollo docente. Lo expresado coincide con el siguiente hallazgo:

Van por obligación y, al regresar al aula, siguen haciendo lo mismo. Hay casos [en que] para nada incorporan algo nuevo. Eso se evidencia en su planificación. Uno de los temas fuertes era enseñarles a planificar una sesión de aprendizaje. Entonces, se supone que, después de regresar de la capacitación, ya planificarían adecuadamente una nueva sesión de aprendizaje y no lo hacen (DO1).

En este comentario, la sensación de que los docentes asisten por obligación vuelve a emerger, lo cual se constituye como una limitante en el desarrollo profesional del docente.

3.2.4.2. Cambio de las creencias y las actitudes del docente (paradigmas)

a). Actitudes

A través de los años, los directores perciben que son los docentes “[...] jóvenes [los] que tienen más necesidad de capacitarse. La nueva generación tiene toda la disposición” (D04). Es decir, dicho grupo se interesa por seguir aprendiendo y “el hecho de estar en constante aprendizaje es como si te obligaran. Ya se hace un hábito estar buscando información, estar compartiendo con otros colegas. Se hace prácticamente una necesidad” (D03). Esta es una actitud diferente, que permite al docente seguir aprendiendo y aportando al sistema educativo, a diferencia de “[...] generalmente, los que tienen más años. Reniegan cuando es lo mismo, porque son quienes tienen mayor trayectoria” (D04). En el último caso, los docentes antiguos asumen que los temas que se les plantean son los mismos, idea que los lleva a cuestionar la necesidad de cambiar. De este modo, encuentran una justificación para no realizar la educación continua y no hay un cambio de actitud.

Una actitud interesante que fortalece la labor docente es la confianza y la seguridad por lo que realizan, es decir, “tener mayor certeza en el trabajo que quiero hacer como docente” (D01). A partir de ello, le es posible asumir retos, como mejorar la práctica, innovar o realizar acciones que

Antes, lo veía, pero no me atrevía a asumir esta función. Hoy en día, pese a todas las dificultades y la adversidad que hay, lo hago con mucho gusto y con mucha ambición, con mucho sueño, mucha esperanza, pese a lo que tenga que venir (D01).

Dicha seguridad es expresada por una directora cuando recuerda lo que le dice un docente resaltando el cambio de actitud al comprometerse con su labor, pese a ciertas dificultades y a una labor antes pasiva. No obstante, cabe anotar que, en algunos casos, este tipo de actitud todavía se mantiene.

En relación con ello, también es importante que el educador trabaje de manera diferente o tenga convicción sobre lo que realiza. Los directores perciben que el docente no trabaja adecuadamente y no notan un cambio de actitud. Por ejemplo, una entrevistada señala: “Hoy día, el docente tiene que trabajar diferente, además de planificar, o sea, no por cumplir, sino que él esté convencido que un trabajo planificado lo va a llevar a obtener un buen resultado. Esa convicción todavía no hay” (D01). En ese sentido, si bien las sesiones probablemente están programadas, los docentes no necesariamente logran un buen trabajo. Frente a esta situación, se precisa que los directivos también participen para que cambie



la actitud de los docentes y, de esta manera, se facilite un cambio en beneficio de los estudiantes.

En ese marco, la educación continua brinda una posibilidad para la reflexión, el aprendizaje, el cuestionamiento, etc., por lo cual se espera que se lleve a cabo en una escuela. Una directora señala: “Aquí las profesoras son muy entusiastas. No son personas que digan «no quiero» o «no puedo». En un 85%, son muy comprometidas” (D04). Dicho compromiso se puede reflejar en la escuela:

Concretamente, de los comentarios que escuché de la última capacitación, muchos de ellos hablaban, “esto me sirvió”, “aprendí”, “voy a aplicarlo”. Cuando había algunas jornadas en la tarde, que también tiene que ver en la formación, ya en su mayoría se quedaba. Algunos [lo hacían] renegando, pero ya se quedaban. Entonces, en la gestión, eso sí me ayuda (D01).

A esta afirmación se añade: “[A] esa exigencia hay que responder también con un trabajo eficiente, con un trabajo profesional de alto nivel. Las maestras responden a esa exigencia” (D04). En otras palabras, los docentes disponen de su tiempo libre para seguir formándose: valoran lo que estudian o reciben, y responden a las exigencias educativas.

A continuación, presentamos algunos hallazgos que muestran las percepciones de los directores. De acuerdo con estas, aún no se ha logrado un cambio de actitud en relación con la participación de los docentes de programas de educación continua, lo cual comprende su formación, su labor y sus expectativas:

Tabla 45. Hallazgos y los cambios de actitud según las percepciones de los directores de Lima

HALLAZGO	SITUACIÓN
"Lo que falta es iniciativa de mis profesoras y desconocimiento, pero, yo pienso, es algo que te debe nacer como maestro, como investigador" (D02).	Falta de iniciativa
"Pese a que hemos querido ayudarlos, orientarlos y hacerles ver un trabajo, no les ayuda, pero igual, entonces, existe esa resistencia" (D01).	Resistencia, no permiten ayuda
"No todos lo aprovechan de la misma manera. A la mayoría no le ayuda mucho o no lo aprovechan, pero sí un grupo minoritario" (D01).	Falta de interés por aprender
"Lo que yo he visto de lo que ocurre aquí o en otros colegios, el docente todavía se limita a reproducir lo que recibió y hasta ahí nada más. Y eso no lo concibo como una habilidad que han desarrollado, porque solamente es repetir" (D01).	El docente solamente reproduce lo visto en la capacitación
"Yo diría que continúan con esa dependencia antes de ir y luego de regresar. O sea, no hay ese sentido crítico; se sigue la dependencia. Entonces, incluso, por ejemplo, el docente que es algo bueno que le dan una receta; él lo repite y eso se evidencia en la planificación de la sesión de aprendizaje" (D01).	Participación sin resultados Repiten lo brindado
"Sí, parece mentira. Hay una que otra que no quiere hacer el esfuerzo y dice «Acá nomas». Ellos avanzan, pero no tanto, porque no tienen tanto interés como otros maestros" (D04).	No se esfuerzan y avanzan poco

Fuente: Elaboración propia

Estas actitudes no ayudan a mejorar el trabajo docente y, por ende, las propuestas de educación continua no se logran implementar, considerando que no se requiere replicar. Esta observación es relevante, porque, si se desea que el docente replique, las posibilidades de reflexionar e innovar serán nulas. Frente a esta situación, se requiere fortalecer a los docentes que realizan mejoras, como señala una directora: "Pero hay de aquellas: las maestras estudiosas. Cada vez deben aprender cosas nuevas y no de lo mismo" (D04). Este tipo de participantes "[...] van a los cursos siempre. Va con ese interés, para mejorar su práctica" (D04).

b). Creencias

En lo que respecta a las creencias, desde la mirada de los directores, posiblemente, la educación continua ha producido un cambio en los docentes. Se asumía que solo estudiar era un motivador para seguir avanzando o para generar satisfacción, como lo expresan:

En 33 años, ha pasado muchísimo. Entonces, cada vez que me capacitaba, me decían "¿Y para qué te capacitas? Eso te da de comer, eso te alimenta, eso te va a dar más plata". Claro, eso no me daba más dinero. Como decía, estudiaba por la satisfacción de estudiar; eso no me reportaba nada. Ahora eso no ocurre ahora (D03).



La situación descrita por la directora responde a que, en el contexto de Lima, el incentivo es económico, posiblemente, por el nivel de ingresos y porque el Ministerio de Educación ha establecido que, superando las pruebas de ascenso, podrán incrementar sus sueldos. Sobre este aspecto, uno indica:

El maestro debe estar actualizado, debe estar capacitado, debe ir al ritmo de los avances de los cambios en educación. De lo contrario, es un maestro que se queda; es un maestro que no califica; que no tiene aumento, que es lo que motiva mucho. Ellos dicen: “Yo subo de nivel; yo quiero llegar a lo máximo, porque me va dan mayores ingresos” (D03).

Esta lógica corresponde a un tema de otro estudio, que tendría que orientarse a analizar si el aumento de los ingresos económicos da la posibilidad de tener buenos docentes, considerando que “Ahora, el más capacitado, el que rinde más, gana más y es lo justo” (D03). Sin embargo, dicha relación no está probada y, de ella, se desprende una nueva creencia.

Una creencia cuestionada a partir de la educación continua es que los docentes se preocupaban por los mejores estudiantes del aula, lo cual conllevaba a “abandonar” a “los más débiles”. Una directora recuerda: “El error que cometen los docentes es que avanzan con el grupo que está bien y a los que están mal siempre los dejan” (D05). Al respecto, se observa un cambio en el caso de algunos docentes que continuaron con su formación: “Me han hecho madurar. Me han hecho querer más a mi profesión, de que le niño es el eje principal de todo el sistema educativo” (D05). Probablemente, esta experiencia llevará a los educadores a no brindar un trato diferenciado en su trabajo con los estudiantes. Sin embargo, otros directivos sostienen que no ha habido un cambio significativo: “En lo mínimo, puede generar un impacto. Se mantiene: no hay cambios” (D01). En esos casos, persisten las mismas actitudes, creencias o paradigmas, dejando de lado los nuevos aportes sobre cómo los estudiantes aprenden y otros contenidos necesarios en la actualidad.

En una reflexión sobre la época en que era docente, luego de realizar sus estudios, una directora explica que la educación continua le permitió descubrir otra línea de trabajo en el sector, como es la gestión educativa:

[En] Los estudios que he realizado, por ejemplo, en formación continua, ya desde hace años atrás, me di cuenta [de] que la clave era la gestión y, con todos los recursos que tenemos, sí podemos hacer cosas diferentes. Esa convicción tengo y siento que se ha fortalecido con la formación continua (D01).

Así, refleja el cambio de la creencia de que no va a pasar nada (impacto) después de seguir con cursos, capacitaciones u otros. Ante ello, otra directora sostiene que, cuando motiva a los docentes a participar de los programas de educación continua, “El profesor dice «No es obligatorio asistir»; dicen no va a pasar algo” (D03).

c). Requisitos

Para lograr o mantener estos cambios, se requiere que los docentes sean reconocidos, como sugiere uno: “La idea es que cada profesor reciba su resolución o felicitaciones que le servirán para algún ascenso. Evaluaciones, eso va en su escalafón” (D02). Se entiende que el reconocimiento será resultado de las mejoras de su práctica para que, de esta manera, siga avanzando y se logre el aprendizaje de los estudiantes. Dicho reconocimiento puede estar relacionado con la participación de los educadores en el intercambio de información con sus colegas: “Entonces, siempre estamos compartiendo las cosas que hemos recibido en las capacitaciones y estamos viendo que los maestros tengan ese mismo espíritu de querer siempre estar actualizados” (D03). También, es preciso crear espacios donde los docentes puedan cuestionar, aportar lo que van realizando. Tal es el caso de

las reuniones pedagógicas, [que] significa compartir experiencias en el aula. Ellas comparten sus experiencias y las otras maestras ahí le pregunta “Y ¿cómo hago esto? Porque a mí no me salió la sesión de matemática”. “¿Qué pasó?”. Ella le dice: “Tú puedes hacer esto”, “Lo más adecuado es esto” (D02).

Un requerimiento importante es reconocer que ha habido cambios también en la educación, por lo cual se necesita docentes que asuman esos cambios. En ese marco, una forma de estar actualizado, aprender novedades, consolidar conocimientos, es mediante la educación continua, como lo indican: “Si nos quedamos con los años 80, 90, a lo mejor, nuestros niños no estarían satisfechos con lo que nosotros le ofrecemos. Entonces, cada año, ha sido un tiempo de cambio y transformación y el manejo de nuevas estrategias” (D04).

3.2.4.3. Competencias

A continuación, se detallan las competencias identificadas por los directores.

i. Competencias sociales

- Liderazgo: comprende habilidades para dirigir y orientar de la mejor manera a sus pares. Para los directores, es una competencia necesaria en

Los docentes por el hecho mismo [de] que son docentes. El liderazgo viene acoplado a nuestra carrera, como el liderazgo transformador, digamos, ese liderazgo de cambio. Entonces, eso hay que generarlo en los docentes: ese tipo de liderazgo, que ellos sean capaces de convencer no solo a los estudiantes, a los padres, a la comunidad, todo lo que nos rodea, para que la educación logre frutos (D01).

Por ejemplo, hay docentes que, gracias a sus conocimientos y habilidades, apoyan a sus colegas y son reconocidos por ello, como se explica en el siguiente comentario: “Como aquí tenemos «maestros de fortalezas» y son quienes reciben las nuevas tecnologías. Entonces, son quienes traen y comparten con otros docentes” (D02).



ii. Competencias metodológicas

- Investigación: permite indagar, recoger evidencias, explicar lo que sucede de manera empírica. Por ejemplo, un director explica: “Tal vez, sea una intención de despertar que el docente también investigue, que lea, que busque, pero no es una cosa fuerte. No creo que haya algún logro en ese tipo y, si lo hay, habrá muy escaso” (DO2). En este proceso, además, es necesaria “la búsqueda de información” (DO3).
- Competencias digitales: refiere al dominio de herramientas tecnológicas para afrontar su incorporación en la escuela: “[el] conocimiento de las nuevas tecnologías que son lógicamente recursos para poder afrontar a las nuevas generaciones” (DO3).
- Gestión: a partir de estas habilidades, es posible dirigir una organización, así como manejar recursos. En este caso, se trata de una competencia relevante para el manejo del aula, que implica trabajar con estudiantes, padres de familia y otros colegas. Al respecto, una directora indica: “He obtenido conocimiento de qué es gestión, y lo otro es, si antes lo pensaba, ahora estoy convencida de en qué debo enfocarme dentro de la organización o de la escuela. A mí me ha ayudado en ese sentido” (DO1). En paralelo, se requieren “habilidades en el manejo de recursos” (DO3).

Para el logro de estas competencias, se deben “desarrollar habilidades que vayan acorde con el desarrollo de las nuevas generaciones” (DO3), por lo cual los programas de educación continua deben estar en sintonía con los tiempos tanto a nivel de las exigencias como de las necesidades educativas. Así lo afirma una directora: “Sí, de hecho, que sí. Si no, seguiríamos pensando como hace treinta años con la regleta y con las chapitas en el suelo. Sí se ha cambiado de paradigma” (DO4).

3.2.2.4. Aspectos a fortalecer: el rol de las organizaciones

La organización desempeña un rol importante para que se produzca el cambio de la práctica docente. En ese marco, debe identificar a aquellos docentes que se desempeñan mejor: que asumen los cursos, participan constantemente, y comparten y aplican lo aprendido. Recordemos que un buen gestor puede organizar la escuela y fortalecer con lo que va aprendiendo la parte pedagógica a través de equipos, tal como lo explica una directora:

Esta realidad me ha llevado a organizarme y a escoger a estos docentes que sí tienen esa voluntad y que aprovechan estas capacitaciones. Entonces, formamos un equipo para poder trabajar y fortalecer un poco en las diferentes áreas de gestión aquí en la escuela, como es lo pedagógico (DO1).

A partir de ello, el docente se siente reconocido y siente que valoran su propio aprendizaje en beneficio de la organización.

Otra medida que contribuye con el aprendizaje de la organización consiste en la creación de espacios donde los docentes puedan seguir aprendiendo durante el año, en los que se comparta información y se estimule su aprendizaje. Esta idea se manifiesta en el siguiente hallazgo:

Dura una hora, u hora y media. Se programa cuatro a cinco veces al año; o sea, según los temas, se programan diferentes temas y, en cada reunión pedagógica, ellas van dando esos temas. Para las reuniones pedagógicas, sí se suspenden clases. Ese día no hay clases. Es una jornada de trabajo de 8 [am] a 1:30 pm. Se reúne a la gente. Yo hago la sensibilización, les muestro videos, les paso PPT (D02).

Finalmente, una de las entrevistadas recuerda que, para mejorar la práctica de los docentes, los directores como líderes de la escuela también deben mejorar y deben realizar la educación continua. De este modo, podrán brindar orientación. Al respecto, ella comenta: "Siempre estoy formándome en lo que es actual, lo nuevo, y buscando una nueva formación. Me gusta" (D02). En función de ello, entendemos por qué la directora desea contar con grupos de soporte a nivel profesional: su objetivo es mejorar ellos para, de esta manera, acompañar a sus docentes. Sobre este punto, señala:

Nosotras, viendo esto que venía sucediendo, formamos un grupo de directoras que estábamos capacitándonos y, junto con nosotras, estaba una colega del Ministerio de Educación. Con ellas trabajábamos, y ¿qué hicimos? Empezamos con la parte práctica; diseño de la sesión; y, en equipo, nos sentábamos con cada una de ellas a darle su soporte para mejorar (D02)

De lograrse estas dinámicas, sería posible cambiar la actitud de los docentes, como se ha estado llevando a cabo en algunos casos:

Una de las cosas que se quiere promover desde la escuela es justamente eso: un cambio de actitud del docente, emprender una serie de proyectos. Y, claro está, el desempeño del docente y su apoyo es clave. Sí ayuda y hay una relación, pero es mínima (D01).



Figura 19. Desarrollo docente según las percepciones de los directores de escuela de Lima



Fuente: Elaboración propia

3.2.5. Desarrollo docente según las percepciones de los representantes del sector público de educación de Berlín

3.2.2.5.1. Cambio en las prácticas de aula de los maestros

Los representantes de educación de Berlín tienen una mirada más global de la educación, así como de la educación continua que se ofrecen a los docentes. Ellos indican que la educación alemana se ha visto afectada por los resultados Pisa: “En los veinte años desde que tuvimos este *Pisa shock*, tienen los servicios para los estudiantes, quienes mejoraron considerablemente. Así que esa es una experiencia exitosa” (F3). Hubo, en ese sentido, un impulso para que la práctica educativa se modificara con el fin de alcanzar los resultados deseados y esto implicaba un cambio de la práctica. Un ejemplo de dicho cambio se observa

en el siguiente comentario: “Con Pisa, hace veinte años, se ha abandonado el recitar el poema de Goethe” (F3). En otras palabras, “reorientó o incidió” en qué se enseñaba, como indica un representante: “Pisa tuvo un gran impacto en mi trabajo, especialmente, para la sección de Alemán y de lectura” (F4). Su impacto conllevó a cambiar las prácticas y, posiblemente, a reorientar la educación continua.

Una preocupación de este grupo de entrevistados es mejorar la enseñanza y, junto con ello, el rol de los docentes. Como ellos mismos afirman, “Debe hacer una mejor enseñanza que en el pasado y pensar en su papel aún más” (F3), lo cual implica asumir cambios en la práctica y en las propuestas de educación continua, puesto que de ello depende que se lleve a cabo, innove o implemente esta formación. Cabe anotar que la implementación curricular también significa cambios: “En este momento, tenemos la implementación del nuevo marco curricular, y [los docentes] se ven obligados fuertemente a asistir a los eventos” (F3) y, luego, a aplicar lo recibido. Cabe acotar que, nuevamente, se alude a la obligación por asistir al curso u evento.

Problema

Para lograr los cambios en la práctica, debemos atender a la insatisfacción de los docentes, así como a sus problemas de salud, aspectos que afectan cualquier proceso de mejora. Sobre ello, un representante comenta: “La consecuencia es el maestro, que está más enfermo que en el pasado, y el pago por enfermedad en las escuelas es más grande” (F3). Dicha afirmación concuerda con lo que señala otro funcionario —“También, [el docente] se puede enfermar” (F4)— además de que observan que “Las personas ya no están satisfechas de sí mismas” (F3).

Otro aspecto relevante que afecta el trabajo docente es la falta de asimilación de la propuesta educativa, lo que coincide con “que los profesores aún no han comprendido la tarea actual, y son los que traen a la escuela adelante y puede cambiar el sistema escolar” (F4). Es decir, al no asumir su labor, pierden su rol protagónico tanto en la escuela como en todo el sistema escolar. Tal situación puede tener cierta relación con la insatisfacción o los problemas de salud.

Ahora, considerando la situación nacional y la demanda de profesores en Berlín, “[...] en el futuro, necesitamos mucha más gente trabajando con niños” (F3). De no formarse más docentes, se fortalecerán otras alternativas de formación o convocatoria para cubrir estas plazas.



3.2.5.2. Cambio de las creencias y las actitudes de los docentes (paradigmas)

a). Actitudes

Los representantes de educación identifican que hay docentes motivados para continuar con su educación continua y que muestran interés por realizar intercambios con sus pares: “Siempre hay aquellos que están motivados para seguir y entrenar, que también buscan el contacto con otros profesores y le[s] gustaría intercambiar” (F4). Esta es una actitud a resaltar frente a docentes que no consideran necesario seguir aprendiendo.

b). Creencias

Según una de las creencias, el rendimiento de los estudiantes respondería a su procedencia social. Algunos dan cuenta de esta creencia, mientras otros las cuestionan. Uno de los funcionarios señala: “Se trata de una zona. Es el país más injusto en relación con el origen social. Esto ya ha afectado a nuestro trabajo” (F3). Lo planteado puede vincularse con los tres tipos de colegios secundarios que existen después de la primaria. El sistema educativo alemán plantea una selección académica, pero también la procedencia social de los estudiantes, lo cual determina el tipo de colegio al que acceden, así como el nivel de rendimiento del colegio en relación con el sector social. Un representante cuestiona esta creencia posiblemente fundamentada en la siguiente expresión: “Entonces, ya no es aceptable que la relación entre el origen y el rendimiento sea tan apretada solo en Alemania (F3)”. Existen otras creencias, que se vienen instalando en el sistema escolar, y que deben ser confirmadas o eliminadas. Por ejemplo, en estos últimos años, se ha identificado un cambio en las carreras debido a los diferentes avances tecnológicos, ambientales, sociales, geopolíticos. Así, lo expresa un entrevistado: “Creo que vamos a tener el tiempo necesario y, de nuevo, en el futuro, en otras áreas; por un lado, cambio de carreras” (F4). Aceptar esta creencia —como un cambio— implica que la educación continua deba asumir estas transformaciones e incorporarlas en los procesos de formación. Esta tarea también le compete a la profesión de educación, como sugiere un funcionario: “Estamos otra vez tras nuevos pasos para mejorar la profesión docente, precisamente, porque vemos que cambia el campo de trabajo” (F4). Se precisa de avances en esta labor considerando que ya hay una carencia de docentes para las escuelas, la que puede deberse a las exigencias y las demandas actuales.

3.2.5.3. Competencias

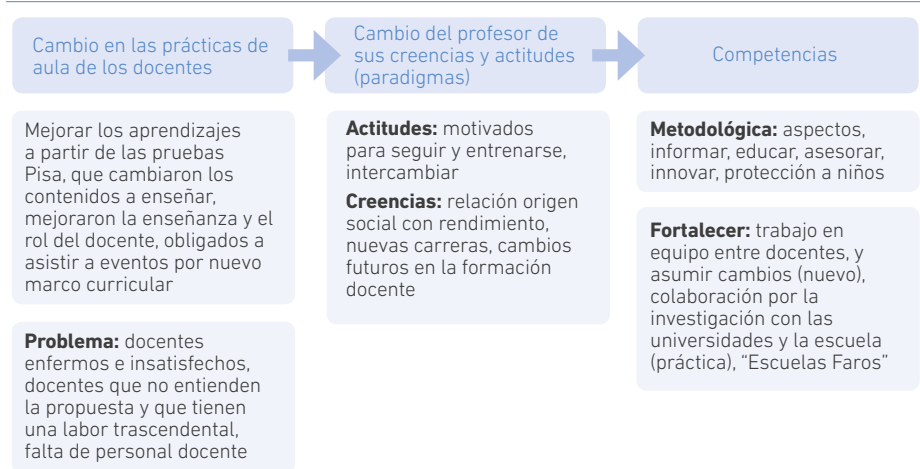
Uno de los representantes indica que los programas de educación continua dirigidos a docentes apuntan al logro de “cuatro áreas de competencia: informar, educar, asesorar e innovación” (F4), las cuales permiten manejar información, aprender de lo adquirido, orientar a otros y desarrollar propuestas. Estas áreas podemos ubicarlas dentro de las competencias técnica y metodológica.

3.2.5.4. Aspectos a fortalecer

Dentro de la educación continua, y como lo resaltaron anteriormente docentes y directores, se debe fortalecer el trabajo en equipo, y esto coincide con lo expresado por los representantes del sistema educativo. Sin embargo, como señala un funcionario, “hay muchos que aman no trabajar en equipo y [a los] que, además, no les gusta tomar lo nuevo que existe” (F4).

En paralelo, se puede contribuir a la educación continua y al trabajo docente a través de la investigación científica, como lo propone otro entrevistado (F3): “Tenemos mucho más, por lo que esta colaboración entre la investigación y las universidades y la práctica de la escuela se ha vuelto mucho más cercana, porque queremos trabajar en este sistema” (F3). De este modo, enfatiza en que esta labor no debería funcionar como un hecho aislado, sino articulado con las diferentes instancias formativas, así como con la escuela. A partir de ello, la educación continua mejoraría brindando información clara, que no genere dudas sobre los contenidos, como lo plantean algunos docentes. Al mejorar la práctica en la escuela, también se debería fortalecer las “Escuelas Faro”. Sobre estas instituciones, un entrevistado precisa: “Ahora tenemos, en Brandenburgo o Berlín o en Alemania, un mayor número de escuelas llamadas «Faro», escuelas que hacen la clase correcta y se conocen en todo el país” (F3). A través de las mejores prácticas y de los aportes científicos, los programas de educación continua se podrían fortalecer.

Figura 20. Desarrollo docente según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Berlín



Fuente: Elaboración propia



3.2.6. Desarrollo docente desde las percepciones de los representantes del sector público en educación de Lima

3.2.6.1. Cambio en las prácticas de aula de los docentes

Según los representantes de educación de Lima, los programas de educación continua se plantearon de acuerdo con el nivel de formación de los docentes, de modo que estos repercutieran en su formación y, por ende, en su práctica de aula. En función de ello, incidieron en el dominio teórico, como ellos mismos explican:

La verdad es que Comunicación y Ciencias hemos tratado, y la parte teórica fue tratada por el típico profesor de universidad, como es el caso de la matemática dura. [Por] ejemplo, vamos a trabajar algoritmos. Pero luego [de que] se han hecho clases, si quieres contenido duro [que] se ha trabajado con los maestros o pedagogos, entonces, esta capacidad a qué responde, para qué. La idea es ir aterrizando la parte pedagógica y nos ha funcionado (F2).

En ese marco, aseguran que es preciso que los participantes conozcan el contenido a través de especialistas y, luego, lo trabajen con educadores para que puedan aplicarlo en sus clases. Según la propuesta, este esquema les da posibilidades a los docentes de realizar cambios en su práctica.

Con respecto al proceso, uno de los funcionarios explica: “Las necesidades formativas, como les comentaba, son definidas por el resto de direcciones pedagógicas del Ministerio, y no es algo que se vea directamente en la Dirección de Formación y en la Dirección General de Desarrollo Docente” (F1). Este es un dato interesante, en la medida que las necesidades formativas no son planteadas por instancias macro (Ministerio), sino por direcciones que pertenecen a unidades que aglomeran a una provincia o a un conjunto de distritos.

Otro mecanismo para lograr el cambio en las prácticas de aula por parte de los docentes se basa en las evaluaciones de desempeño, cuyo fin es contar con mejores docentes, según el Ministerio de Educación. Esto equivale a que el educador logre las competencias mínimas y mejore su trabajo, como lo describe un entrevistado:

La Dirección de Desarrollo Docente, a través de la Dirección de Evaluación, ha implementado las pruebas a las que se refiere la Ley de Reforma. Se refiere a que [ha] tomado las pruebas para el nombramiento, para el ascenso, y próximamente para la evaluación de desempeño (F1).

3.2.6.2. Cambio de las creencias y las actitudes del docente (paradigmas)

a). Actitudes

Los funcionarios sugieren que una de las primeras actitudes que debe asumir el docente que va a participar de un programa de educación continua es el ser consciente, como se expresa en el siguiente comentario:

La intención es que uno tome conciencia. Desde que se aplicó la prueba de entrada y de salida, quedan horrorizados. Uno es que sean conscientes en el punto en que están, no para flagelarse, sino para que sepan que tienen que estudiar más (F2).

En este comentario, la funcionaria hace referencia a la evaluación que, en los últimos veinte años, se aplica a docentes de Lima tanto para el ingreso a la carrera como para el ascenso. Como se observa en la cita, la representante indicó que, a partir de los resultados obtenidos, los educadores deberían de ser conscientes de su situación y seguir aprendiendo.

Para que el aprendizaje continuo vaya de la mano con la intención de cambiar de actitud, se requiere “un profesor profesional, que es crítico y reflexivo, [que] es autónomo” (F1). Este perfil coincide con la propuesta de la otra funcionaria, quien enfatiza en la importancia del autoaprendizaje. Complementando dicha descripción, añade: “No puedo tener a alguien que va a formar sujetos que está esperando la fórmula, que está esperando la receta, que está esperando la guía para replicarlo tal cual” (F2). En ese sentido, no encajaría dentro de ese perfil la figura de un docente pasivo; receptivo; o “un docente, por ejemplo, dogmático, que no va a generar conocimiento ni aprendizaje. ¿Un docente rígido cómo va a generar aprendizaje? Un docente autoritario no va a generar libertad en sus chicos” (F2). En línea con lo expresado, el docente que no avanzó acorde con los tiempos, y que asume que conoce y sabe todo, no tendrá la posibilidad de cambiar o modificar su práctica, a diferencia de aquellos que sí asisten y llevan a cabo programas de educación continua.

b). Creencias

Los representantes sostienen que la escuela no ha cambiado sus rituales; es decir, funciona como una escuela estática en el tiempo. Así, lo expresa el siguiente comentario:

Si hubiésemos trabajado así, no estaríamos así, porque seguimos arrastrando la disciplina de cuando nosotros éramos escolares. O sea, hace treinta años no más, estuve en el colegio, y ahorita vas a un colegio público y encuentras lo mismo: hay los policías escolares, la banda, el corte de pelo. Esas cosas son tan... Lo que yo les digo siempre a los profesores que, si el chico se corta el cabello de una u otra, no aprende más o aprende menos. ¿Dónde está el valor? (F2).

Entonces, la creencia de que la escuela no cambia se reafirma por las prácticas que se siguen manteniendo en el tiempo. Frente a ello, para algunos docentes, la educación continua no es relevante, puesto que, desde su perspectiva, la escuela se ha mantenido inmutable a lo largo del tiempo.

Como parte de dicha inmutabilidad, los representantes sostienen que las escuelas han conservado las mismas actividades a través del tiempo. Sobre este punto, afirman:



Nuestras escuelas públicas son absolutamente formalistas, rígidas. Y eso también hace que un profesor, por ejemplo, creativo, proactivo, que quiera trabajar distinto, no [pueda hacerlo]. La escuela está cuadrada; también, el docente que entra se tiene que alinear. Entonces, tenemos mucho la lógica militar; o es militar o es parroquial (F2).

En correspondencia con lo planteado en el párrafo anterior, aunque incidiendo en otro aspecto, se evidencia la creencia de que la institución educativa no ha cambiado.

Finalmente, según la percepción de los funcionarios, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, se deben aplicar pruebas tipo: “Entonces, hay tanta presión por el avance de los aprendizajes y, al final, venimos con fórmulas, porque comenzamos a aplicar pruebas tipo, comenzar a meter guías que respondan a eso. Entonces, comenzamos a incorporar elementos instrumentales que no están mal” (F2). En ese sentido, la educación continua cambia de perspectiva, porque, de una u otra manera, se ajusta a las sugerencias del sistema.

3.2.6.3. Competencias

i. Competencias social

- Participación en espacios de interaprendizaje: supone la posibilidad de interactuar con otros para aprender, reflexionar y discutir nueva información o prácticas. Al respecto, una funcionaria indica: “Hace poco, han enviado a un grupo de docentes a unas pasantías internacionales, y, una vez que llegan ellos, se comprometen a hacer grupos de interaprendizaje para socializar su experiencia internacional” (F2).
- Intercambio de información: se brinda el espacio para compartir en el centro de trabajo lo aprendido en otros ámbitos. Por ejemplo, la representante explica: “Entonces, nosotros, cuando vienen los docentes, nosotros organizamos el proceso de réplica que tienen que hacer ellos como parte de su compromiso” (F2).
- Trabajo colaborativo: brinda la posibilidad de trabajar con otra persona para el logro de metas comunes. Como afirma la funcionaria, “Nosotros, los docentes, no podemos hacer las cosas sueltas; tenemos que hacerlo en diálogo con nuestros colegas. También, [los docentes] trabajan con docentes de otras especialidades o niveles, u otras áreas. Los grupos de interaprendizaje, ya los más elaborados, están planteando cosas de proyectos” (F2).

ii. Competencia metodológica

- “Manejo de diversos roles en el aula” (F1): consiste en asumir diversas funciones: docente, tutor u otro rol necesario al interior de la escuela.

iii. Competencia técnica

- “Uso de tecnología” (F1): supone el manejo de la tecnología para las tareas propias de la labor pedagógica y la educación continua.

iv. Competencia participativa

- Empoderamiento: le da la posibilidad al docente de asumir responsabilidades. Sobre esta competencia, la funcionaria señala: “Nosotros hemos trabajado con los docentes que están bien empoderados. No hemos trabajado con ese docente que está desmotivado; o sea, hemos trabajado con los buenos docentes” (F2).

3.2.6.4. Aspectos a fortalecer

Es necesario tomar en cuenta el contexto, en este caso, la formación inicial de los docentes, porque algunos de ellos evidencian ciertas deficiencias durante el ejercicio de sus labores y la educación continua no sule dichas carencias. Con respecto a ello, una representante expresa:

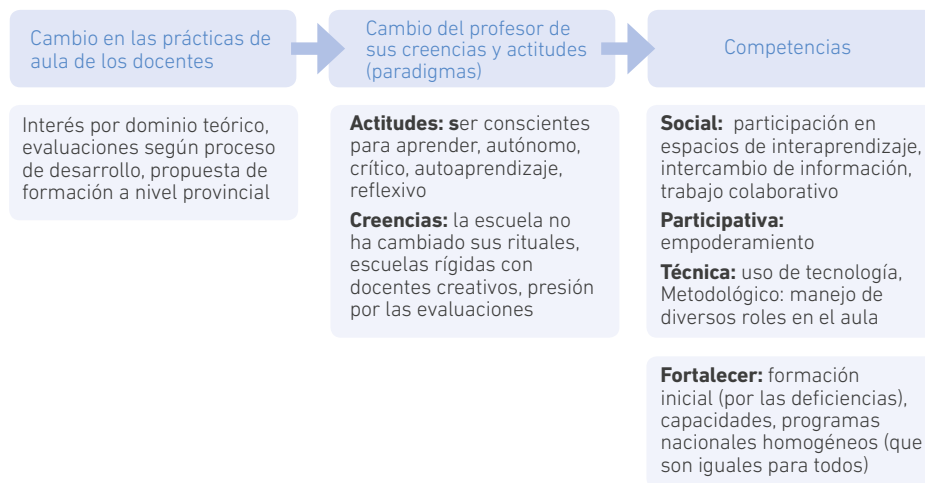
Porque, cuando el profesor está en servicio, comienza recién a sentir el valor de la carrera, el rol del docente. Comienza, o sea, a suplir todo lo que la formación inicial y viene. Ahí, [está] el gran problema, porque el problema no es la formación en servicio; el gran tema es la formación inicial. [Por] Ejemplo, no vamos a tocar el tema de rol del docente, si ya estamos trabajando cinco años (F2).

Por ende, también, debe fortalecer las capacidades relacionadas con su labor, como plantea la entrevistada: “[Las] Hemos identificado, a raíz de las evaluaciones o monitoreo, donde el docente debe fortalecer algunas capacidades” (F2). A partir de lo expresado, notamos que las deficiencias que se remontan a la formación inicial de los docentes han generado diferencias entre aquellos que son nombrados y los que ascienden dentro de la carrera pública. En ese contexto, la educación continua vuelve a desempeñar un rol importante para poder nivelar a los educadores y lograr su desarrollo profesional. Sobre esta situación, se indica: “El docente que recién ingresa y pretende su nombramiento no está en el mismo nivel de desarrollo del que está pretendiendo ascender dentro de la carrera” (F1).

Como explicábamos anteriormente, frente a esas deficiencias, el sistema ha tenido que desarrollar programas nacionales para poder compensar y lograr el desarrollo profesional de los docentes, y así mejorar sus prácticas y competencias. Ante este escenario, el hallazgo da cuenta de que “[...] el sector educación ha creado los grandes planes o programas, que eran esos grandes cursos que trataban de dar a todos los docentes en el país y que, normalmente, era[n] lo mismo para todos” (F1).



Figura 21. Desarrollo docente según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Lima



Fuente: Elaboración propia

Abordaremos las competencias a partir de los aportes de Bunk (1994, citado en Correa, 2007, p. 22), quien los clasifica de la siguiente manera:

Tabla 46. Definición de los tipos de competencias

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	DEFINICIÓN
Competencia técnica	Implica el dominio, como experto, de las tareas y los contenidos de su ámbito de trabajo, así como los conocimientos y las destrezas necesarios para su desempeño.
Competencia metodológica	Supone la capacidad de reacción al aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten. Quien posee este tipo de competencia encuentra, de forma independiente, vías de solución y las transfiere adecuadamente a las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
Competencia social	Implica saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y mostrando un comportamiento orientado al grupo, así como un entendimiento interpersonal.
Competencia participativa	Conlleva saber participar en la organización de su puesto de trabajo y, también, en su entorno de trabajo. Quien ha desarrollado esta competencia es capaz de decidir y de asumir responsabilidades.

Fuente: Elaboración propia a partir de Correa (2007)

3.2.7. Discusión de resultados de desarrollo docente

A continuación, presentamos la discusión sobre la participación, desde sus resultados y soporte teórico. Uno de los objetivos de la educación continua es que el docente sea capaz de aprender y desaprender de manera continua. Asimismo, debe ser un profesional consciente del trabajo que realiza en la escuela y en el aula. Ello se relaciona con una de las dimensiones de la educación de adultos, que plantea que los adultos son los más propensos para adaptarse a los cambios sociales: tienen la capacidad de cambiar ante situaciones de la vida, trabajar de manera independiente y reflexionar ante un mundo cambiante (Lu, 2007; Rummier, 2006; Zeuner, 2011; Morin, 2006). Estas habilidades, probablemente, contribuyen con el desarrollo profesional del docente.

Cabe anotar que el desarrollo profesional está orientado a reconocer el crecimiento del docente desde de su práctica pedagógica a lo largo tiempo. Como parte de ese crecimiento, tanto los contenidos aprendidos como la aplicación de lo que va aprendiendo pueden contribuir con ese “cambio”. En esa línea, hemos trabajado el desarrollo profesional desde el cambio en las prácticas de aula de los docentes, el cambio de las creencias y las actitudes de los docentes, y las competencias que los mismos han logrado desarrollar. Además, de manera general, abordamos los problemas a enfrentar, lo que se requiere, lo que debe fortalecer y lo que se necesita a nivel de gestión.

3.2.7.1. El cambio en las prácticas de aula de los docentes

El cambio en las prácticas de aula está orientado al aspecto curricular. Como lo resaltan los docentes, el cambio está vinculado al empleo de estrategias de aprendizaje, el uso de metodología, la implementación de la propuesta escolar, el desarrollo de proyectos, el tiempo para atender a los estudiantes y el rol en la clase. Estos aspectos, a su vez, se relacionan con la comprensión y la mejora de la práctica, que se constituyen como puntos claves del desarrollo profesional (Broad & Evans, 2008). Del mismo modo, el proceso continuo de estudio permite lograr otro aspecto clave: la eficacia de la relación docente y estudiante. Por eso, aquellos educadores que participan en programas de educación continua expresan tener otra mirada hacia sus estudiantes, lo cual supone una mejora en el trato hacia ellos y el tiempo que dedican para atenderlos. Para lograr un cambio en el docente, es necesario comprender concepciones, es decir, entender lo que se propone. Nos referimos al nivel reflexivo, a partir del cual el educador también puede asumir el cambio a nivel personal. El impacto es aun más importante cuando se relaciona la formación con la propuesta escolar, y se le permite al docente vincular su labor con la educación continua que recibe de acuerdo con las necesidades de la organización educativa.



El logro de estos cambios se encuentra asociado con la formación, que le posibilita al docente resolver problemas y vincular su práctica con los cursos que realiza (Lenz, 1987).

Estos aspectos coinciden con los aportes de los directores de escuela de Berlín y Lima, quienes logran identificar acciones que muestran el cambio de los docentes y dan cuenta de la mejora de la experiencia. Entre ellos, destacan los siguientes:

- Han logrado trabajar con estudiantes con necesidades especiales.
- Evidencian cambios en la enseñanza, diseñan proyectos, demuestran conocimiento de nuevos enfoques, utilizan nuevos recursos, usan material en su práctica y una minoría innova a partir de lo aprendido.
- Promueven el seguir aprendiendo para lograr la especialización frente al cambio y conocer el rol del educador.
- Valoran las clases simuladas, lo cual, les permite replicarlas.

Debemos tomar en cuenta, que el cambio docente también se produce por situaciones externas, por ejemplo, las evaluaciones internacionales, que, en algunos casos, presionan al sistema educativo a plantear ciertas modificaciones a nivel curricular o de la formación docente, y no necesariamente implica mejoras en el sistema educativo. A continuación, podemos mencionar otras situaciones que producen cambio en la labor docente, tanto externas como dentro del ámbito nacional:

- Pruebas censales: ha conllevado a que los docentes reorienten su práctica con el fin de que sus estudiantes obtengan buenos resultados.
- Mejoras en la labor docente: abarcan la mejora de la enseñanza, el rol del docente, etc.
- Implementación de documentos normativos: reorienta la labor pedagógica, el desarrollo profesional docente vinculado a la satisfacción laboral, que va de acuerdo con los beneficios o la eliminación de derechos
- Conocimiento: refiere al interés por el dominio teórico.

Las evaluaciones hacen posible identificar las necesidades de aprendizaje y definir el desarrollo de los cursos que se imparten en la escuela, lo cual se convierte en una oportunidad al momento de implementar cursos de educación continua docente (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010; Unesco, 2013). Por su parte, el cambio en las prácticas de aula, a partir de la asistencia de docentes a programas de educación continua, ha permitido implementar propuestas educativas; cambiar las enseñanzas al considerar nuevas estrategias, actividades y proyectos en clase; especializarse; y asumir nuevos roles en la práctica pedagógica.

3.2.7.2. Cambio del profesor de sus creencias y actitudes

Toda labor conlleva al sujeto a tener una actitud y una creencia sobre lo que hace, el entorno que lo rodea, los actores con los que se relaciona, etc. Esto puede significar un límite o un avance para el desarrollo profesional. En ese marco, el cambio de actitud del docente después de que este haya participado de programas educación continua a lo largo de su ejercicio profesional está relacionado con la apertura a lo nuevo, el aprender con otros, la ruptura de la rutina, el asumir que se puede cambiar a otros, el interés personal de formarse, la continuación de estudios y la mejora económica, el compromiso y la mística, el trascender, el interés por seguir mejorando. Todos estos aspectos se constituyen como un incentivo para que el docente siga con su educación continua, lo cual coincide con las motivaciones identificadas por Lenz (1987) en el caso de adultos que optan por programas de educación de adultos.

Si la actitud del docente muestra una motivación por continuar estudiando, es probable que logre aplicar, innovar, ampliar su interés por aprender, reflexionar, interesarse por los cursos, mantener la mente abierta, cambiar la forma de pensar, cuestionar, tener seguridad, cambiar la forma de enseñanza. Como sostienen Schüßler y Thurnes (2005), esto le permitirá al docente tener una actitud de aprendizaje, hará posible que internalice su labor y que tenga la posibilidad de reflexionar. Resaltamos la importancia de la práctica reflexiva y de la promoción de las habilidades didácticas (von Hippel, 2011a). La primera contribuye con el cambio en su forma de pensar y lo hace consciente de su labor. Por ejemplo, a través de la reflexión, el docente puede comprender en qué condiciones realizó la formación inicial, a partir de lo cual podrá saber si necesita participar de la educación continua, y fortalecer sus conocimientos y habilidades pedagógicas (Musset, 2010; Darling-Hammond, 2005, citado en Musset, 2010). A través de la segunda, podrá tener mejores herramientas para el desarrollo de las clases o de su enseñanza, lo que se constituye como otro mecanismo para realizar mejores sesiones de clase. Debemos recordar que algunos docentes manifiestan que no hay un cambio o beneficio después de realizar la educación continua; es decir, consideran que les aporta poco o nada a su práctica. De este modo, posiblemente reafirman sus creencias y actitudes, sin intención de realizar un cambio.

Sin embargo, dicha actitud no se encuentra en todos los casos. Los directores de escuela señalan que una de las actitudes de los docentes sobre la educación continua realizada es la de seguir aprendiendo (Musset, 2010; Darling-Hammond, 2005, citado en Musset, 2010). Perciben que hay disposición para tratar temas, que hay un constante aprendizaje (hábito-necesidad); señalan que hay docentes que deciden lo que quieren aprender y van con el deseo de mejorar. Ese deseo de aprender se complementa con tratar de comprender



ciertos cambios. Asimismo, consideran importante la capacitación frente a los cambios de paradigmas, porque tienen más confianza y seguridad, muestran entusiasmo y compromiso, disponen de su tiempo libre, responden a las exigencias con trabajo eficiente, y fortalecen sus convicciones. En ese sentido, la actitud hacia el cambio implica una disposición hacia la participación, lo cual contribuye con su desarrollo profesional.

Un aspecto sobre las percepciones de los directores se relaciona con la edad del docente. Los entrevistados indicaron que los docentes jóvenes tienen mayor apertura e interés, en contraste con los docentes mayores, para quienes la propuesta de educación continua es la misma: no propone nada nuevo. Cabe recordar que la edad adulta es una construcción social, histórica y cultural (Siebert, 2011). En este caso, la diferencia entre ambos grupos de adultos no necesariamente responde a la edad, sino que refiere a la experiencia: es probable que los docentes mayores apelen a ese conocimiento como parte de su aprendizaje (Moreno, 2010) y lo resalten ante los educadores más jóvenes, quienes, como indican los docentes, tienen interés. Al respecto, sería importante saber si esa experiencia acumulada es superior a lo que ofrece la educación continua, que presenta nuevos contenidos y estrategias para mejorar la práctica.

Los representantes de educación coinciden con aquellas actitudes que contribuyen con el aprendizaje planteadas previamente: conciencia, autonomía, crítica, autoaprendizaje, reflexión. Estas características no solo permiten seguir aprendiendo, sino que motivan para mantenerse, entrenarse e intercambiar.

En cuanto a las creencias, los docentes perciben que hay cambios en su rol docente, lo cual conduce a un cambio en sus creencias. Por ejemplo, se convierten en educadores con otras características: innovadores, creativos, que realizan proyectos. Así, enriquecen sus conocimientos y su propia práctica, lo cual les da la posibilidad de cambiar el enfoque de enseñanza, poner en práctica lo aprendido y desarrollar sus aptitudes (Unesco, 2010). Como evidencian los hallazgos, una creencia puede ser que el docente solo debe enseñar y transmitir conocimiento, pero, a partir de su participación en programas de educación continua, ellos pueden realizar innovaciones, y cambiar o modificar la forma de enseñar, así como el rol que tienen en la escuela.

Otra creencia que comparten los docentes y que cuestiona a las instituciones educativas se relaciona con la participación obligatoria a programas de educación continua. Los docentes comentan que se aprende de todos los cursos, menos de aquellos a los cuales los participantes asisten por obligación. Esta idea es importante considerando que los principios de la educación continua resaltan que se debe lograr la participación de los adultos y que estos programas deben estar organizados y ser flexibles, además de estar concebidos en función de las necesidades de los participantes (Unesco, 1976). En ese sentido, esta

creencia de los docentes los atemoriza, los aleja y genera un rechazo hacia esta formación, porque se espera, como ellos mismos manifiestan, desarrollar un estudio individual y un aprendizaje autónomo. Debemos tomar en cuenta esto, en tanto una de las características de la educación de adultos (Barros, 2009) es el trato y, como parte de ello, se debe evitar exponer al adulto a situaciones incómodas que lo intimiden y que inhiban su aprendizaje.

Otra creencia de los directores de escuela se enfoca en las necesidades de los estudiantes. En este caso, los entrevistados se preguntan si es que la educación continua responde a las necesidades de los estudiantes o de los docentes. Como indica Moreno (2010), una de las características de la educación de adulto es la participación; para fomentarla, se deben tomar en cuenta las necesidades y los intereses del adulto. Si bien nos parece importante considerar las necesidades de los estudiantes, es necesario que haya un cruce entre estas y las necesidades de los docentes para mejorar los programas de educación continua.

Asimismo, se ha identificado la creencia de que los docentes no están capacitados y de que hay grandes problemas, probablemente, porque no están actualizados, no desarrollan sus competencias, desconocen contenidos y les falta interacción social (Arnold, Faulstich, Mader, Nuisl von Rein & Schlutz, 2000). Con respecto a este último punto, Lu (2007) plantea que el adulto requiere de la participación interactiva con otros con quienes pueda compartir sus experiencias. En esa medida, es interesante que los docentes como adultos deban descubrir su línea de trabajo para especializarse y tengan la posibilidad de asumir cargos con el fin de que puedan encargarse de responsabilidades (Friebe & Jana-Tröller, 2008) y aplicar lo aprendido de manera más amplia. Esta idea se asocia con el hecho de que el adulto debe estar motivado y recibir estímulos (Friebe & Jana-Tröller, 2008), como, por ejemplo, el aumento del salario.

Por último, los representantes públicos perciben que existe una relación entre el origen social y el rendimiento de los estudiantes. A su vez, sostienen que la escuela no ha cambiado sus rituales. Habría que pensar que si determinado sector de los estudiantes no aprende. Una posible respuesta frente a dicha situación es que los docentes dejen de prepararse o de exigirse para lograr lo contrario. Para concluir con esta sección, debemos considerar que, en la actualidad, existen nuevas carreras y se han planteado cambios futuros en la formación docente; en este escenario, existe cierta presión por los aprendizajes de los estudiantes cuando se aplican evaluaciones (nacionales e internacionales).

a). Competencias

Los docentes han identificado cuatro tipos de competencias relacionadas con su participación en los programas de educación continua: sociales, metodológicas,



participativas y técnicas. Estas competencias coinciden, y se complementan con aquellas identificadas por los directores de escuela y por los representantes del sector educativo. Cabe resaltar que dichos hallazgos no serán dominados “competencias”, sino “aspectos” para evitar confusión con el uso de términos.

A partir de esta identificación, podemos resaltar que la competencia social evidencia aspectos que permiten la toma de decisiones, comunicación, manejo de emociones, relaciones amicales y reflexión. Los directores complementan estos aspectos sumando el aprendizaje en equipo, el intercambio de información, el liderazgo y la capacidad orientar a sus colegas. Los representantes, por su parte, añaden la participación en espacios de interaprendizaje y el trabajo colaborativo. Este conjunto de aspectos hallados implica la colaboración con otras personas (docentes, comunidad educativa, estudiantes, etc.) con un sentido constructivo y el entendimiento interpersonal (Rummler, 2006, Bunk, 1994, citado en Correa, 2007). Asimismo, varios entrevistados resaltan la importancia del manejo de las emociones, así como la reflexión, el trabajo en equipo, entre otros. Estas competencias están relacionadas con un principio de la educación de adultos, que sostiene que los programas deben permitir que el adulto se adapte a condiciones concretas de la vida cotidiana y del trabajo (Unesco, 1976), y que el aprendizaje debe tener un momento interpersonal e intrapersonal (Barros, 2009).

El otro grupo de competencias es el de las competencias metodológicas. De acuerdo con Bunk (1994, citado en Correa, 2007), estas suponen la aplicación de procedimientos a las tareas encomendadas, por ejemplo, desarrollar la creatividad y la mejora de la práctica, como señalan los docentes. Los directores complementan esta lista con los aspectos para innovar, reflexionar, retroalimentarse y habilidades digitales, de investigar, buscar información, desarrollar habilidades de gestión y manejo de recursos. Mientras, los representantes del sector educativo enfatizan en que los docentes deben desarrollar habilidades orientadas a la protección de los niños, el asesoramiento, la información y el manejo de diversos roles en el aula. A partir de estos aspectos mencionados, la intención es que el docente sea más independiente y transfiera adecuadamente las experiencias, como también lo plantean Bernhardsson y Lattke (2012).

La competencia metodológica se articula con la competencia técnica, en la que los docentes remarcan la habilidad lectora, la habilidad investigativa y las habilidades digitales. Al respecto, los representantes coinciden en la relevancia del uso de la tecnología. Todos estos aspectos le permitirán al educador tener dominio de las actividades que desarrolla en su labor pedagógica y desempeño (Bunk, 1994, citado en Correa, 2007). De una u otra manera, ambas competencias se relacionan y son necesarias en un mundo cambiante, que experimenta una

transformación conceptual, actitudinal y de habilidades (Barros, 2009).

Una cuarta competencia que se suma a las que han sido previamente desarrolladas es la competencia participativa. Esta es mencionada por los representantes de educación, quienes resaltan como aspecto el emponderamiento, que es útil al momento de participar en la organización y en la labor que desempeña (Bunk, 1994, citado en Correa, 2007).

En resumen, estas competencias son indispensables para mejorar la práctica docente y también para responder a las exigencias del contexto. A través de ellas, además, es posible desarrollar la percepción, la reflexión (von Hippel, 2011a), para lo cual se requiere la autoeducación —el aprendizaje a partir de un mismo— (Schüßler & Thurnes, 2005) y la educación continua, que contribuye con el desarrollo profesional (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010).

b). Aspectos por atender

Considerando los tres elementos del desarrollo docente, debemos superar ciertos problemas articulados con dos tipos de cambios y con el logro de las competencias:

- Valoración a los cursos: los cursos no aportan mucho para la mejora de su práctica.
- Relevancia de los cursos: hay una contradicción entre lo aprendido y la realidad, y falta sistematizar las experiencias. Hay docentes que no entienden la propuesta y solo reproducen los contenidos vistos en la capacitación. Se observa, en ese sentido, una participación sin resultados, en la que los participantes repiten los contenidos.
- Reflexión: Falta de reflexión e iniciativa.
- Presión para participar: hay docentes condicionados por las notas, u obligados a participar y asistir. Frente a la presión externa, puede haber una resistencia que sea contraproducente.
- Cuestionamientos: falta estudio en relación con el efecto de la capacitación en la mejora del aprendizaje.
- Formación inicial: se ha notado deficiencias en la formación inicial, lo cual supone la necesidad de reorientar el entrenamiento hacia este grupo de docentes. En paralelo, se ha resaltado la necesidad de más docentes.
- Situación laboral: existen docentes enfermos e insatisfechos. No hay que olvidar que se trata de adultos que cumplen una labor trascendental.
- Aprendizaje: en algunos casos, se nota falta de interés por aprender y de esfuerzo, así como un avance precario.

Se sugiere fortalecer ciertos mecanismos, que abarcan dos espacios diferentes:



- A nivel personal: manejo de emociones, competencias docentes acorde a la profesión docente, trabajo en equipo, habilidades digitales, asumir cambios (nuevo), formación inicial (por las deficiencias), capacidades.
- A nivel institucional: clima institucional relacionado con la educación continua, espacios de reunión entre docentes en la escuela, trabajo en equipo entre docentes, colaboración por la investigación con las universidades, la escuela (práctica), “Escuelas Faros”, programas nacionales iguales para todos.

Existen los siguientes requisitos:

- Toma de decisiones: es importante la capacidad de elegir en qué formarse, es decir, que el tema de la capacitación dependa de cada uno.
- Mantener línea de trabajo: los cambios constantes afectan; producen nervios y pesimismo. Es preciso que se pueda asumir el cambio.
- Nuevas estrategias de formación: los viajes como parte de la formación son estrategias importantes.
- Reflexión: faltan espacios para reflexionar.
- Aprendizaje: se requiere de espacios para aprender y compartir experiencias, aprendizaje continuo para generar cambios, aceptación de los cambios de paradigma, intercambio de información.
- Habilidades: se necesita desarrollar habilidades acordes con las nuevas generaciones.
- Valoración: son relevantes tanto el reconocimiento como las reuniones pedagógicas.

A partir de las percepciones de los directores, pudimos identificar un aspecto adicional, que se refiere al rol de las instituciones, ordenado de la siguiente manera:

- Capacitación de las escuelas
- Incentivos para seguir cursos: la directiva brinda respaldo para que los docentes sigan cursos.
- Cambios: se promueve un cambio de actitud.
- Interaprendizaje: se crean grupos de aprendizaje de directores, se organiza a los docentes en equipos, se brinda espacio para el intercambio entre docentes, se aplica lo aprendido en la escuela.
- Interés por aprender: los docentes tienen interés por seguir formándose.

Para comprender y superar los aspectos por atender, la misma institución educativa (escuela) debe promover la educación continua, brindando apoyo, recursos e incentivos (OCDE, 2009; Musset, 2010), y considerando las necesidades de formación (Boaduo & Babitseng, 2007 citado en Adu-Pipim, 2010). Su objetivo debe ser orientar y favorecer el desarrollo profesional de los

docentes, la superación individual y en equipos, sus competencias profesionales, la capacidad de autoorganizarse (Day, 1999, citado en Broad & Evans, 2008; Robalino, 2007; Thieme, Brusck & Büsch, 2015) y los cambios de su práctica.

3.3. Participación de los docentes en los programas de educación continua (barreras, razones y obstáculos)

La participación es la decisión que uno asume para realizar una actividad determinada. En muchos casos, puede tratarse de un acto autónomo, bajo presión, inducido, etc., que responde a diversos objetivos. En el marco de la participación a un programa de educación continua, es probable que el docente tenga la intención de aprender, practicar, realizar una actividad vinculada a su práctica y sus responsabilidades, entre otros.

Recordemos que los docentes son adultos y para nuestro estudio los entrevistados tenían que tener esa condición. Käßlinger, Kulmus y Habertzeth (2013) nos presentan los aspectos que condicionan la participación de los adultos en los programas de educación de adultos, los que nos permiten tener una mirada y comprender la situación de nuestros sujetos de estudio: los docentes. Uno de los aspectos que condicionan dicha participación es la obligación, como indica un docente: "Soy también un profesor en Berlín obligado a participar en la formación" (L10)³⁸. Su experiencia contrasta con la de otros, quienes participan con interés, como se afirma en el siguiente comentario: "Depende mucho de mis intereses. Cuando yo tengo más interés de tener más capacitaciones, yo puedo tomar estos programas de educación continua" (L6). Estos hallazgos contrapuestos evidencian la mirada heterogénea de los docentes que participan en los programas de educación continua. Para abordar este tema, utilizaremos el aporte de Faulstich (2006, p. 20, citado en Reich-Claassen, 2010, p. 91), quien desarrolla "las causas del no aprendizaje: obstáculos de aprendizaje y barreras de aprendizaje"³⁹.

La propuesta de Faulstich apunta a comprender por qué participa el adulto en los programas de educación de adultos desde cuatro aspectos: barreras, razones, obstáculos y estrategias. En nuestro caso, nos enfocaremos en la participación de los docentes en los programas de educación continua. Faulstich et al. (2005) se refieren a los obstáculos y las barreras planteadas por el adulto como una forma de resistencia que no es producto de cuestiones personales, sino también por las estructuras existentes del contexto, empleo, etc.

38 En el texto original, se indica: "Zudem bin ich als Lehrkraft in Berlin verpflichtet, an Fortbildungen teilzunehmen" (L10).

39 El texto original versa: "The causes of non-learning: learning obstacles and learning barriers" (Faulstich, 2006, p. 20, citado en Reich Claassen, 2010, p. 91).



Por barreras, entendemos las limitaciones del contexto, así como las personas y las instituciones que nos impiden seguir aprendiendo. Según la teoría, dichas limitaciones pueden estar relacionadas con el alcance, el tiempo, el espacio, el ambiente, la forma de presentación, el contenido, la organización, el personal, los programas, el apoyo, los participantes, los gastos financieros. En contraposición, los obstáculos se asocian con el entorno social en el que se desarrollan los sujetos, las limitaciones personales, el origen, la identidad, el ámbito laboral (Faulstich et al., 2005). Estos dos aspectos se vinculan con las razones, es decir, los motivos por los que se decidió participar, que pueden responder a los siguientes elementos: biografía, ubicación, experiencias, valoraciones, títulos, certificados, intereses de uso, intereses de explotación, intereses de aprendizaje/intereses del sujeto, expectativas. Finalmente, se encuentran las estrategias que se plantea el docente para seguir participando o aprendiendo. A partir de ello, se realizará la discusión por cada grupo de entrevistados por país.

3.3.1. La participación desde las percepciones de los docentes de Berlín

3.3.1.1. Barreras

Una de las barreras más relevantes es el tiempo (L10, L11, L4). Algunos entrevistados lo señalan como una de las limitaciones para participar, como se plantea en el siguiente caso:

Muchas veces, el director dice, en mi caso: “Acá hay un perfeccionamiento de computación. ¿Alguien quiere ir?”. La primera pregunta es “¿Cuándo?”. “El lunes a las 5 pm”. “Ah, no puedo. Chau”. Eso así es: “chau”. Y todos necesitamos formación continua en computación, [pero] nadie lo hace (L4),

Asistir a estos programas implica que uno debe tener tiempo para realizar cursos después de la jornada laboral o fuera del trabajo. Esta situación también se observa en los programas de educación continua (aspecto tiempo y horario). Otra barrera podría corresponder a los gastos, que refiere al dinero que uno paga por algún producto o servicio, por ejemplo, para participar en un programa de educación continua, lo cual puede significar un esfuerzo. En este caso, la percepción de los docentes es que los gastos no funcionan como una barrera: “Hay profesores que no quieren esforzarse tanto y hacen menos cosas” (L6). La barrera, más bien, consiste en la falta de esfuerzo, relacionada con el comportamiento, la energía y la motivación que debemos asumir frente a actitudes pasivas (L2). Es probable que ello también tenga relación con el hecho de que no haya una mejora económica después de asistir a diversos cursos, como lo indica una docente: “Puedes tener cursos de educación continua en los diez primeros años o dos especializaciones; no hay mejora económica.

No, nada: ningún euro más” (L4). Como consecuencia, se genera desinterés o aversión a participar en más cursos.

Cuando uno inicia la labor docente, toma la decisión de realizar la educación continua. Dicha decisión puede significar realizar diversos estudios: pueden ser muy prácticos o, también, puede ocurrir que vez no responden a una visión amplia o de largo plazo. Así lo indica una docente: “[Fueron] capacitaciones chiquititas. Fueron muy prácticas, pero falta una visión amplia” (L4). Este tipo de cursos prácticos sin una visión pueden convertirse en una barrera tanto a nivel personal como para el desarrollo profesional, en la medida que los cursos no relacionados con la práctica pueden ocasionar desgaste. En relación con ello, surge la percepción de que la educación continua brinda algunos cursos teóricos, que no se articulan con la práctica pedagógica, lo cual a algunos les parece interesante pero no útil, como se expresa en el siguiente comentario:

La educación continua es una capacitación de largo tiempo, pero teórica. Pero la gente que hablaba de un tema no tenía nada de práctica en la escuela. A veces, fue muy teórico, interesante, pero no te ha servido mucho (L4).

Como consecuencia, puede surgir una barrera que no permita seguir estudiando. A modo de cierre, habría que mencionar que estos aspectos analizados se pueden relacionar con las barreras que abarcan lo personal, la programación, los participantes, el tiempo y los gastos financieros.

3.3.1.2. Obstáculos

De acuerdo con los docentes, existen diversos obstáculos. El primero refiere a la edad y a la percepción que el individuo tiene de esta. Por ejemplo, una entrevistada expresa: “Ya estoy muy vieja, así que tengo que aprender muchas cosas” (L12). En este caso, el docente acepta su edad y, a partir de ello, se ve a sí misma como “muy vieja”; en paralelo, asume que aún debe seguir aprendiendo, lo cual es positivo. No obstante, mediante el análisis de la primera categoría, hemos observado otras expresiones como “Ya falta poco para irme o retirarme, así para qué estudiar”. Asimismo, la edad se relaciona con la situación familiar: el docente como adulto, en muchos casos, ya tiene familia. Sobre este punto, una docente señala: “Pero la mayoría [de docentes] están completamente ocupados con sus 26 horas de enseñanza o menos, debido a que muchos tienen familia. Tenemos muchos colegas con niños pequeños” (L12). En oposición a esta situación, se encuentra la percepción de los que son más jóvenes son quienes se “están iniciando. Son un poco inseguros y dicen «¿Cómo hago?»». Ellos no tienen familia, no tienen niños. Ellos están más dispuestos para asistir a las capacitaciones” (L4). Así, se vincula la juventud con el hecho de no tener familia y, a la vez, con la falta de experiencia y con una sensación de inseguridad. Debido a esta conjunción de factores, los docentes más jóvenes están más



dispuestos a capacitarse. Estos hallazgos se relacionan con los obstáculos de edad y situación familiar.

La educación continua se ha convertido en un tema importante en los últimos tiempos. A pesar de esto, no siempre se le da importancia o se tiene la percepción de que se trata de una formación que depende de cada uno, como se observa en el siguiente comentario: “Le vuelvo a repetir: de seguro, en su país, es un tema importante, pero aquí depende de cada profesor, porque no es obligatorio hacer estos cursos” (L1). En contraposición a lo expresado, a continuación, mostramos el siguiente hallazgo:

Ahora tiene la obligación de ir a cursos. [Por] ejemplo, los profesores de inglés tienen la obligación de una capacitación dentro del instituto. Llega alguien de afuera. Entonces, es como una obligación, y necesitamos ir a las conferencias y también hay esto del nivel del instituto. Entonces, no es voluntario: todos tienen capacitaciones si quieren o no, pero puedes estar en “otro mundo” y te dan una capacitación y no recibes nada (L6).

Este último hallazgo pone en evidencia la necesidad de seguir formándose, y asumir los cursos o las capacitaciones como parte de la responsabilidad formativa laboral, a diferencia del comentario del primer docente, quien no considera necesaria esta formación. Sobre esa base, identificamos como obstáculos la situación del empleo y las oportunidades en relación con la necesidad de seguir mejorando la práctica pedagógica. Finalmente, otro obstáculo refiere a la posición ocupacional, que se vincula con la sensación que tienen algunos docentes de saber todo, a partir de lo cual piensan que es innecesario seguir formándose. Al respecto, un entrevistado explica:

Un profesor debe ser como cualquier ser humano que piensa que ya sabe todo. Es que no es así y más que es el peligro de los maestros. A veces, piensan que lo saben todo de todos modos y lo saben todo mejor que los demás. Esto es un poco como un problema profesional para los maestros (L12).

Como consecuencia, hay docentes que deciden no seguir formándose y asumen que las actividades relacionadas con la educación continua son obligatorias, pero no necesarias.

3.3.1.3. Razones

Los docentes indican que una de las primeras razones para participar en los programas de educación continua responde a los constantes cambios en la escuela. Uno de ellos indica: “Creo realmente, cuando veo los estudios cada diez años, [que] cambia[n] los métodos y realmente cambia[n] mucho las metas también de la educación. Yo creo que es muy importante saber sobre estos cambios” (L6). Se muestra, entonces, un interés por el aprendizaje, que se reafirma en el siguiente comentario: “Constantemente, es algo nuevo;

constantemente, tenemos que hacer más. A menudo es un requisito, solo por el volumen de lo que vamos a poner en marcha, como reformas” (L13). Para este docente, los cambios son buenos y necesarios. Debido a que no siempre se realiza, la idea es realizar cosas actuales. Consideramos que esto es relevante, porque la educación continua debe estar acorde con los nuevos cambios y necesidades del sistema educativo. Además, de esta manera, el adulto se siente importante y que sigue aportando al sistema.

Para que, frente a los cambios de la escuela, los docentes opten por seguir aprendiendo, se requiere de automotivación, que es la segunda razón de la participación en programas de educación continua. Sobre este motivo, un docente señala:

Los formadores son todos adultos y debemos encontrar nuestra propia motivación. No somos ya niños de seis años y tenemos cosas de refuerzo. No le tenemos que decir “venga, venga”, así con cosas de refuerzo, que le digan “Venga, le voy a dar una galletita de chocolate”. Creo que las personas adultas, las que estamos trabajando, tenemos que ser totalmente maduros como para motivarnos a nosotros mismos (L5).

Así, resalta que, para seguir participando, el adulto debe automotivarse o permitirse estar motivado, lo cual supone que debe romper ciertas barreras que lo limitan, como la creencia de que los cursos no le van a aportar nada o que ya están por retirarse de la labor pedagógica. Se espera, entonces, sujetos activos. Como señala un entrevistado, “siempre hay que asumir riesgos” (L5) para que los docentes puedan lograr cambios sustanciales en su práctica. Se trata de una decisión personal: “[...] yo personalmente creo que la educación es extremadamente importante. Es por eso que también percibo muchas oportunidades” (L12).

Otra de las razones se relaciona con los nuevos conocimientos que uno puede adquirir al momento de participar en la educación continua, como lo indica el siguiente comentario:

Soy de la opinión [de] que [la educación continua] me ayuda a estar al día en términos de nuevos métodos. ¿Qué nuevos requisitos se requieren? Nuevos enfoques también. Probablemente mejor informados. Y, por supuesto, para mí es siempre el objetivo de convertir lo aprendido en enseñanza (L12).

En ese sentido, la labor de quien asiste a estos programas no se reduce a participar, sino que el objetivo de esta formación es que el docente pueda interiorizar y asumir lo aprendido en su práctica. Como parte de ello, debe valorar lo que se le brinda en beneficio propio y de los estudiantes. Esto va de lo mano con el siguiente hallazgo: “Estoy interesado en la educación continua, porque me dan ideas y estrategias, métodos y materiales, y me apoyan de manera concreta en la enseñanza diaria” (L10). De este modo, el participante enfatiza en su interés no solo de nuevo conocimiento, sino del uso que les

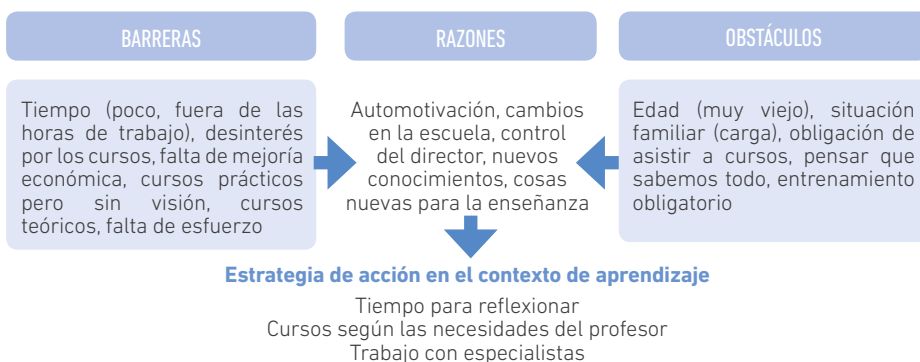


pueda dar a los contenidos aprendidos. Si bien hemos considerado razones de participación personales, existe una motivación externa: la influencia del director. Sobre este punto, un docente explica:

Esto es muy reciente, como hace medio año. Nosotros estamos un poco prevenidos, porque eso para nosotros es demasiado control. Mis colegas son muy entregados a su trabajo y realmente a nosotros pensamos que es mucha burocracia, pero yo veo que el director tiene que probar que sus profesores hacen su educación continua (L6).

Se evidencia, entonces, que el director no influye, pero sí es la autoridad que incide en el docente para que atienda a los cursos de educación continua al solicitar cierta documentación de asistencia o participación. Así, se constituye como una razón de participación enmarcada en el ámbito laboral o de gestión.

Figura 22. Percepciones de los docentes de Berlín sobre su participación en los programas de educación continua



Fuente: Elaboración propia

3.3.2.2. La participación según las percepciones de los docentes de Lima

3.3.2.1. Barreras

Las barreras que frenan la participación de los docentes de Lima tienen diversas variantes. La primera está relacionada con el tiempo. Al respecto, una de las entrevistadas menciona: “Nosotros aquí [estamos] viniendo. ¿Acaso nos pagan el sábado para venir dejando mi familia y todas las personas que yo quiero ese día con ellos? Entonces, hay cierto malestar el día sábado” (D4). Para la docente, ese tiempo (el sábado) es personal —“no voy porque es mi tiempo” (D4)—, por lo cual no se siente cómoda asistiendo a una capacitación en esa fecha. Además, en su observación, se vislumbra una alusión a la parte económica, porque no reciben pago alguno por asistir al curso. A su vez, dicha mención puede hacer

referencia a que recibe poco sueldo, lo cual genera una situación económica problemática. Sobre este punto, otro entrevistado expresa: “Más que todo por el sueldo, lo relacionan con el sueldo. ¿Para qué me voy a matar si es poco?” (D1).

La expresión anterior se relaciona con el siguiente comentario:

En el sector público, el docente está mal pagado. ¿Con qué armas? ¿Cómo enfrente el reto de la formación continua, sino tiene los recursos para ello? Y ahí es donde el Estado debería cubrir esos vacíos, pero lo hace de manera esporádica. No le interesa (D8).

De este modo, la entrevistada incide en la situación económica de los docentes, y cómo afecta su desarrollo y desempeño dentro de la escuela. Si bien una de las barreras por las cuales los docentes no participan en la educación continua responde a motivos económicos, al mismo tiempo, nos vemos ante el panorama de que la asistencia a estas capacitaciones mejora la situación económica. Así lo explica una docente: “porque, cuando tengo capacitaciones, puedo acceder a más cargos que son mejores y ese dinero que voy a obtener lo van a disponer mis hijos” (D5). En esta dinámica, se identifica una barrera, puesto que se requiere de un elemento externo para fomentar su participación.

Otra barrera consiste en la falta de reconocimiento, como señala una docente: “Ellos decían para qué, por gusto estamos estudiando, que el Estado no te reconoce” (D1). Como planteó previamente, la falta de reconocimiento puede conllevar a que los educadores no participen de los programas de educación continua.

A continuación, desarrollamos otras barreras identificadas por los docentes que se constituyen como limitante para su labor. Entre ellas, se encuentra el cambio de política educativa, como señala un entrevistado:

Hoy en día, la educación está cambiando. Bueno, no la educación, sino el sistema, y como cada gobierno entra trae su propio sistema y podemos decir que no hay uno solo. Y, por eso, tenemos que estar renovándonos para poder también adaptarnos a los que nos pide el Ministerio (D11).

Una segunda docente añade “y ya va a cambiar el gobierno; todo va a cambiar” (D1). En ese sentido, se observa que el cambio de gobierno no permite la continuidad en el desarrollo profesional del docente. Dicha situación puede ser más compleja si los propios docentes terminan cuestionando la propuesta de educación continua:

Esa gente piensa que la formación continua es ir y sentarse nada más, porque piensan “Voy a aprender para seguir haciendo lo mismo, porque no me reconocen económicamente”. O sea, es una persona que está pensando en ir a escuchar un curso, sentarse y no traer cambios (D9).

Finalmente, existen otras barreras que se relacionan con el temor, por ejemplo, a la supervisión: “Muchos docentes [dicen] «No me voy a capacitar, porque me



van a monitorear». Eso es otro temor” (D2). Esta barrera puede estar relacionada con asumir que se debe incorporar la tecnología (D10), lo cual abarca desde usar un móvil hasta enviar documentos virtuales.

3.3.2.2. Obstáculos

Un primer obstáculo es el estrés o la presión laboral. Así lo explica un docente: “En todo ese proceso, yo siento que ha sido interesante, tal vez, un poco estresante, porque tenías que dar tus sábados, domingos horas extras. Y, también, hay muchos docentes que lo han dejado por distintos problemas” (D2). Este hallazgo responde a una cuestión laboral y, junto a esta, la presión que se pone en evidencia con el abandono del estudio. La presión, en esa medida, no solo corresponde a una presión laboral, sino que también se relaciona con la situación familiar. Una de las entrevistadas manifiesta: “A algunos profesores [colegas] les digo «vayan a capacitarse» y no van. Y piensan primero en su familia y dicen «primero, son mis hijos»; después, el otro [dice] «mis hijos están enfermos». Primero, ellos [piensan] en su familia y, luego, los demás” (D1).

Es necesario precisar que los docentes son adultos y eso significa que asumen diversas responsabilidades en el campo laboral. En este proceso, se pueden encontrar docentes renuentes al cambio, como indica una entrevistada: “Los profesores mayores de primaria que han salido de acá sí estaban renuentes, pero, poquito a poquito, han tenido que insertarse en el sistema” (D10). Dicha renuencia puede ser una reacción al temor al cambio o una resistencia al cambio, como se plantea en un hallazgo:

El temor. Pienso que el docente tiene temor de cambiar, de cambiar lo que tenía establecido por algo diferente. Es más fácil vivir con lo mismo a tener que empezar, porque es un volver empezar. Es romper paradigmas y pienso [que] nos hemos acostumbrado a un modelo netamente conductista (D10).

Desde la perspectiva de esta docente, el temor está ligado a conocer, aprender y aplicar otra metodología, otras estrategias, etc., nuevas, que supongan un cambio en su práctica usual. Por lo pronto, esto se convierte en un obstáculo para seguir aprendiendo, que afectan la participación.

Finalmente, estos obstáculos también pueden vincularse con dos aspectos: la desmotivación y la estabilidad laboral. En cuanto al primero, un hallazgo plantea:

A mí también, cuando llegué, me dijeron “Tú ya debes estar descansando así y ¿qué haces acá exigiéndonos a nosotros? Deja así nomás; pásalo así nomás”. Yo les digo “No es así nomás. Ustedes como docentes deben seguir preparándose, ustedes que son jóvenes mucho mejor” (D1).

Esta opinión puede dar cuenta de la desmotivación (D1), provocada por terceros o por el entorno, lo cual puede desalentar a los docentes a seguir programas

de educación continua. No obstante, como lo expresan algunos, ello también depende de cada individuo: “La formación continua para mí es algo permanente. Definitivamente, es una motivación intrínseca. Yo pienso que un docente no puede echarse a dormir, que tiene que todos los días estar actualizándose, tratando de innovar, mejorar” (D8).

3.3.2.3. Razones

Las razones de los docentes para participar en los programas de educación continua son diversas. Para empezar, puede obedecer al interés por aprender, como indica una de las docentes: “A mí me ha ayudado bastante. He aprendido bastante lo que es una nueva teoría, nueva información. También, me ha quedado ganas de aprender más” (D2). Esto significa que ha adquirido nueva información y que tiene ganas de seguir aprendiendo y estudiando. Sin embargo, cuando no logran esto, los docentes deciden explorar o buscar nuevos lugares para estudiar. Por ejemplo, un entrevistado señala:

Yo, dentro de mí, decía “Esto no cambia”, porque yo igual me he dado decepciones con [los que] han sido cursos de la Ugel. Entonces, que opto [por] irme a cursos de la Universidad Cayetano, de la Universidad Católica, donde tengo que pagar 200 o 300 soles, pero sé que voy a pagar, porque voy a aprender algo (D3).

En esa misma línea, otra docente añade: “Yo quiero estudiar más” (D1). Así, se evidencia un interés por aprender, que va de la mano con la expansión de conocimientos, como se expresa en el siguiente comentario:

No solamente han calado los cursos que han durado más tiempo, sino por los conocimientos que he adquirido ahí, por el tipo de profesionales que he conocido y lo que eso ha significado en mi carrera, le digo, porque me ha ayudado a madurar profesionalmente, independientemente, de que haya sido un año o un mes (D7).

Entonces, a partir de los hallazgos, se notaron cambios a nivel profesional (autonomía, independencia, etc.). Además, la educación continua complementa la formación docente, la cual puede ampliar sus horizontes. Al respecto, se indica “[...] formarte ahora, ya no solamente en tu carrera, sino que tiene que ser como que multidimensional, o sea, una mente bastante divergente en lo que te quieres formar” (D9).

Estas razones también están relacionadas con factores externos, como los cambios generacionales entre docentes y estudiantes en las escuelas. Así lo explica una entrevistada: “Definitivamente, puesto que las generaciones son distintas, la psicología del adolescente va cambiando y esto nos exige ir innovando todos los días, cada año, tanto en el aspecto curricular que implica la parte metodológica como el aspecto de área” (D10). Del mismo modo, los cambios o exigencias gubernamentales desempeñan un rol en este proceso:



“El Gobierno estará exigiendo un poco más y te están motivando para seguir estudiando” (D1). Estas razones permiten a los docentes evaluar qué necesita y qué ofrece el mercado para seguir formándose y responder de la mejor manera. Como explica una docente, “Me ha despertado no solo el trabajar en las instituciones educativas, sino también en jóvenes de la comunidad, que están fuera del sistema educativo” (D2). A través de este caso, se observa que la educación continua les permite enriquecer sus conocimientos y tener una visión más amplia de las cosas. En algunos casos, la motivación de los docentes para seguir participando de la educación continua está relacionada con el interés por asumir un cargo dentro o fuera de la institución: “Entonces ese bichito de la dirección siempre lo he tenido, porque siempre he querido que la educación se mejore. Esa es mi idea, de cómo se puede mejorar con toda la experiencia que uno va teniendo” (D3). Esto es producto de una formación continua y el haber acumulado mucha experiencia. Se identifica una situación similar en el siguiente hallazgo:

Me especialicé en el primer ciclo, que era primero y segundo grado; entonces, los cursos más [se] enfocaban a comprensión lectora, habilidades matemáticas, y los cursos que llevaba era[n] sobre eso. Y, después de ahí, cuando ya me hago cargo del inicial, mi preocupación, más que nada, era actualizarme con respecto al nivel, porque, después de más de veinte años, regresé a mi nivel y especialidad (D6).

Estos cambios y responsabilidades pueden ser consecuencia de haber estado en continua formación.

Una última razón para seguir programas de educación continua obedece a la demanda; es decir, “es importante, porque el mercado, la sociedad, exige que el personal esté preparado y adaptado a los cambios” (D8). Frente a ello, es necesaria la formación, puesto que se “necesita estar actualizado en los conocimientos” (D8).

3.3.2.4. Estrategia de acción en el contexto de aprendizaje

A partir de los hallazgos obtenidos, consideramos que es importante cambiar las teorías implícitas. Así, lo señala una docente:

Sí es obligatorio; son las exigencias de los cambios en el proceso educativo. Entonces, hay que ir a la par. Si tú no te formas, sigue[n] predominando tus teorías implícitas de cómo has sido formado, y las exigencias frente a los cambios en procesos de aprendizaje han cambiado y cambian más acelerados. Antes era cada veinte, treinta años, porque casi la forma que nos educaron los abuelos nos han educado a mi generación. Ahora los cambios son más cortos (D9).

Este cambio es necesario, puesto que permitiría al docente aprender, desarrollar nuevos conceptos, aplicar nuevas estrategias, etc. Ello será posible si el educador está en constante aprendizaje o en espacios en los que puede aprender y desaprender, lo cual es una estrategia esencial.

En ese marco, es preciso reeducarse, por ejemplo, en la lectura. Sobre este punto, una entrevistada indica:

Estos cursos me han reeducado a mí y yo lo he podido aterrizar en los pequeños, como es el gusto por la lectura; de pronto, el gusto de la escritura: por qué escribir, por qué leer. Sí yo siento que me he formado otra vez con ellos y eso, gracias a los cursos de formación continua (D9).

De este modo, la docente explica que la educación continua brinda la posibilidad de aprender algo nuevo o de recordar lo aprendido, y, sobre esta base, aplicarlo, como se afirma en otro hallazgo: “Me ha abierto el panorama de ir a mi clase y dictar mi clase. Ahora, pienso que se pueden hacer cosas más interesantes fuera de la institución” (D2). En ese sentido, una estrategia para seguir avanzando es continuar aprendiendo, intención que se observa en algunos casos: “Mi meta es hacer el doctorado, porque, con todo lo que he aprendido, pienso que puedo ser útil en otro campo. Me gusta capacitarme; me gusta la parte de planificación” (D7). Así, a partir de lo aprendido, los docentes pueden sentirse útiles y valorar la experiencia obtenida.

Figura 23. Percepciones de los docentes de Lima sobre su participación en los programas de educación continua



Fuente: Elaboración propia

3.3.3. La participación de los docentes a partir de las percepciones de los directores de escuela de Berlín

3.3.3.1. Barreras

Es interesante la mirada de los directores sobre la situación de los docentes, en comparación con los otros hallazgos. Este grupo indica que una barrera para la educación continua es la falta de cooperación: “En otros cursos, ellos



[los docentes] no cooperan con los demás y no permiten ellos que uno ingrese a su círculo” (L01). Desde su perspectiva, esta es una limitante, porque el aprendizaje es social y se basa en la cooperación. El problema por el cual algunos docentes no pueden formar parte de un mismo círculo muestra una dificultad en la integración. Aunque no lo podamos confirmar, sí consideramos que este escenario se repite en las mismas labores, como indicaban algunos educadores al señalar que un aspecto negativo de los docentes alemanes es la dificultad de trabajar en grupo.

Otra barrera refiere a la sensación de que existe un condicionamiento entre contar con un contrato laboral y demostrar el haber realizado la educación continua. Sobre este punto, una entrevistada explica: “Así que esto está en nuestros contratos. Tenemos contratos de trabajo. Cada maestro está obligado a proporcionar esta formación. Esto es absolutamente necesario” (L06). Existe, entonces, un condicionante que puede constituirse como una obligación, pese a que, para el Estado, se trata de una medida de control para asegurar que el docente siga formándose. Al cruzar esta información con lo expresado por los docentes, observamos que ellos sienten que se les obliga, por lo cual la participación es una decisión más personal que laboral.

Con respecto a esta discusión sobre la asistencia a programas como una obligación, una entrevistada indica:

Como directora, tengo mucho interés [por que] cuando la persona regresara de su capacitación que tuviera el momento de compartir la retroalimentación con su colega o consigo misma, así que no obligué a nadie a hacer una capacitación. Al contrario, quienes lo hicieron tuvieron que reforzar a sus demás colegas (L01).

Se trata de una medida interesante, debido a que se basa en la premisa de que, al no sentirse obligado y no tener esta barrera de formación, el docente será capaz de compartir la información recogida del curso con sus colegas. Esta perspectiva responde a la siguiente forma de pensamiento: “Y para enviar a alguien a un entrenamiento que no le interesa... una pena con el tiempo” (L07). El director añade que ese tipo de docentes “dicen que el contenido no apela a ellos” (L07). Así, encontramos una relación entre el interés por el tema y el tiempo asumido: si no hay interés por participar de la educación continua, el tiempo invertido en asistir a los programas será entendido como una pérdida y no se podrá compartir lo aprendido. En ese sentido, aunque las barreras pueden volverse una limitante personal, desde la mirada de los directores, termina siendo una limitante organizacional.

3.3.3.2. Obstáculos

La situación laboral de los docentes de Berlín se enfrenta a algunos obstáculos que complican su rol en la escuela. Uno de ellos corresponde al caso de los docentes que “son los primeros en dejar la escuela o tienen una enfermedad

que se llama «burnout» [quemado], que es que se cansan” (L01). Como consecuencia, el docente se muestra con menos ganas para trabajar hasta que, en algún momento, decide dejar su labor, como se evidencia en el siguiente comentario: “No tienen ganas: dicen que están enfermos, huyen de la asistencia” (L01). Esta situación también los puede llevar a sentirse viejos —“no más; ya estoy vieja” (L06)—.

Otro obstáculo se vincula con el ámbito escolar, en tanto el clima escolar puede contribuir con el avance, pero también, puede constituirse como un freno. Al respecto, una entrevistada indica: “Pero la relación con la escuela también era muy pobre” (L06), lo cual puede ocasionar diversas situaciones, como la descrita a continuación: “por supuesto, siempre una carga y estamos muy estresados aquí. No estamos tan bien preparados, siempre hay muchos enfermos. Tenemos una gran cantidad de padres difíciles y los niños” (L06). El hallazgo plantea diversos factores que obstaculizan las buenas relaciones, como la salud de los docentes y la sensación de no sentirse bien preparados, lo cual dificulta su desempeño. En cuanto a las interacciones entre los docentes, se ha identificado que algunos sienten que son envidiados por sus colegas, como lo explica una entrevistada:

La verdad es que, en la mayoría de los casos, la gente regresa de los entrenamientos y sienten que sí realmente que aprendieron algo. En la primera impresión, están felices, y, por eso, que los demás están envidiosos, y es porque la persona lo ha hecho para su desarrollo (L01).

A través de sus organismos, el Estado ha determinado que

Los profesores por la ley están obligados a formarse continuamente. Hay una norma que lo exige, pero no es estricta: [no es] que te miran y te dicen “¿Dónde están los certificados?”. Quiere decir que la norma existe, pero sin consecuencias: si no lo hago, no me pasa nada (L02).

Esta percepción sobre la obligación también se observó en los hallazgos recogidos en el caso de los docentes. Sin embargo, a diferencia de lo señalado por ese grupo, los directores indican que no hay relación entre el cumplimiento de dicha obligación y una sanción: el no cumplir con su formación no conlleva sanción alguna. Cabe anotar una precisión planteada por una directora: “Hay una ley que, en el fondo, te obliga hacer una capacitación doce días cada dos años. Pero yo tengo que motivar a los profesores y profesoras, porque ellos muchas veces no tienen el ímpetu de hacerlo” (L01). Debido a la obligación y haciendo frente al hecho de que algunos docentes no quieren asistir, los directores deben motivar para cumplir con la norma. No obstante, se debe recordar que, como se indicó al inicio del análisis, hay docentes que están agotados, con problemas de salud, lo cual “es una clara señal de una fuerte tensión” (L07).

Finalmente, un obstáculo desde el punto de vista de los directores es la carga



laboral: “Todos los colegas ahora llegaron a las 26 horas de clase; ya es feroz. Y me doy cuenta de que estamos cada vez más contratando a tiempo parcial. Tantos colegas que simplemente bajan, porque ya no tendrían que producir” (L07). La carga laboral afecta la participación en programas de educación continua, así como la contratación de personas por tiempo parcial, en la medida que el trabajo en las aulas probablemente decrece. Además, los directores tienen una presión que responde a que “si los profesores no van o toman una formación, nos pueden cortar dinero” (L02), lo cual implicaría menos presupuesto al sistema educativo. Este factor, a la larga, se constituye como un obstáculo para la continuidad de la formación de los docentes.

3.3.3.3. Razones

Según las percepciones de los directivos, los docentes tienen diversas razones para participar de programas de educación continua, considerando que tienen “una proporción relativamente alta de los colegas que participan en la formación y que se multiplica” (L07). Una de las primeras razones sería el interés personal, lo cual depende de si la oferta “es interesante” (L07), porque manifiestan que “siempre van los intereses de los profesores” (L05). Dicho interés, además, no se vincula con una presión: “Muy a menudo muchos de los que conozco han estado haciendo esto porque lo quieren o porque no sienten ninguna presión” (L06). Sin embargo, cabe resaltar que los directores también identifican como una razón un “interés institucional” (L05), que responde a las políticas educativas que los docentes asumen y por las cuales participan de programas de educación continua. Al respecto, indican: “Enviamos a nuestros profesores para la formación adecuada según las intenciones. Por supuesto, que sí” (L05).

Otra motivación para participar es el interés por los cursos. Para fomentarlo, los directores reafirman el mensaje de que “podemos hacerlo. Sí es que podemos, pero tenemos que decirles lo que queremos. Si decimos «me interesa este tema», puede ser que en este tiempo puedan hacer esta formación” (L03). De esta forma, fomentan la participación dando a conocer su interés, para que los docentes lo asuman como propio. En esos casos, se basan en que “el curso mismo es un gran motivador” (L06). A partir de ello, pueden surgir experiencias como la relatada por uno de los directores: “Tenemos un maestro que quiere hacer un estudio adicional de educación especial. Ahora, por fin, hay uno. Ya que no necesito preguntarle. Por lo tanto, solo tenemos que ver cómo programamos el tiempo, porque lo hacemos” (L06). En este caso, no se trata de un interés del director, sino de un interés del docente, que es asumido por la escuela y debe brindar las condiciones para que el profesor participe.

De acuerdo con la teoría, otra forma es el interés por el aprendizaje, que coincide con lo que expresan los directores: “Del mismo modo, creo que un maestro

siempre debe esforzarse por ser abierto a nuevas ideas (métodos)” (L10). Este esfuerzo debe estar relacionado con el aprendizaje continuo, “aunque en muchos casos sea por algún motivo salarial” (LO6), puesto que, al tener un mejor desempeño, existen posibilidades de que incremente su salario.

3.3.3.4. Estrategia de acción en el contexto de aprendizaje

Entre las estrategias identificadas, se encuentran el intercambio de la retroalimentación recibida con otros colegas, la comunicación de eventos, el diálogo, la motivación, la adaptación de los cursos acorde con las necesidades de la escuela y según las necesidades de la escuela, y el autoestudio. Si bien los docentes participan en diversas actividades relacionadas con la educación continua, cuando retornan a la escuela, se enfrentan a una serie de preguntas: ¿cómo compartir la información?, ¿cómo “aprender más cosas”? (LO3), ¿cómo motivar a otros?, ¿cómo seguir formándose en función de las necesidades de la escuela y de los estudiantes?, etc.

Ante esto, mencionamos algunas estrategias:

- Intercambio de la retroalimentación recibida con otros colegas: existe la posibilidad de que las docentes aprendan de otras, y adquieran nueva información y nuevas ideas para sus clases. Así, lo expresa otra entrevistada: “[el docente se pone en contacto con ideas nuevas que a lo mejor se pueda introducir en su clase” (LO2). Esto se realiza a través del diálogo, lo que permite “una atmósfera en la escuela donde los docentes son comunicativos y están motivados” (LO1).
- Comunicación de eventos: consiste en un mecanismo que permite comunicar y convocar a los docentes para que participen en las diferentes ofertas formativas. Por ejemplo, una directora señala: “Si me entran ofertas de formación que veo interesantes, se las paso a los jefes de los departamentos, aunque sea Lenguas, Historia, Alemán, y les pido que ellos lo comuniquen a los otros profesores para que se vayan” (LO2).
- Educación continua en la escuela: frente a la ausencia de docentes que no participan en eventos externos, la escuela promueve los eventos dentro de la misma institución. Esta estrategia es explicada por una directora:
porque yo no le puedo decir al profesor que vaya, si me dice “No voy”. Así no, así que mi truco consiste en organizar la formación continua en la escuela y les ofrezco en la mesa seis cosas que pueden hacer: seis talleres. Y les digo “¿cuál te gusta?” (LO2).

Entonces, “la otra forma de capacitarse es hacerlo en el colegio y allí siempre tuve intelectuales académicos de alto nivel que yo logré invitar para que hagan capacitaciones dentro la escuela para mis profesores” (LO1). Otra directora aborda esta estrategia como autoestudio: “Se trata de una jornada de formación

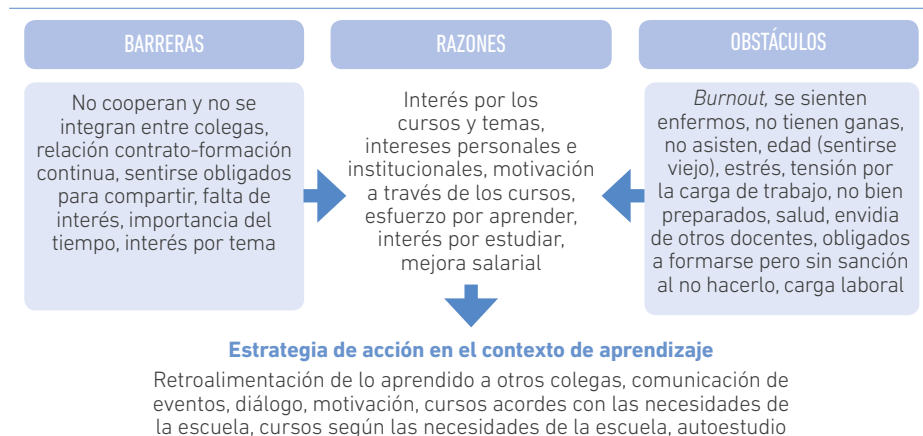


para los profesores en la escuela y, ya que tenemos un día de estudio, en enero solo se habló del tema” (L12).

- Curso acorde con las necesidades de la escuela: por ejemplo, “ahora, con el tema de los refugiados, ellos [los docentes] se dirigieron a mí y me indicaron que necesitaban capacitación” (L01). En este hallazgo, se demuestra el interés de los docentes, así como el hecho de que identifican lo que necesitan. En ese contexto, el director debe resolver la situación capacitándolos, buscando cursos y formas de entrenamiento, etc. De esta manera, se asegura que el personal pueda atender a los estudiantes (L05).
- Motivación: en este caso, una directora afirma: “lo único que puedo hacer es hablar con los profesores, motivarlos, pedirles que vayan a una formación, que mejoren” (L02).

Existen algunas condiciones para lograr estas estrategias, como brindarles “el tiempo necesario para que realicen sus cursos” (L03). Además, la formación debe estar integrada a la práctica y desarrollarse en función de lo que necesita el educador (L05).

Figura 24. Percepciones de los directores de escuelas de Berlín sobre la participación de los docentes



Elaboración propia

3.3.4. La participación de los docentes a partir de las percepciones de los directores de escuela de Lima

3.3.4.1. Barreras

Una de las barreras para la participación de los docentes en los programas de educación continua, desde el punto de vista de los directores, se relaciona con el

cambio de gobierno, como lo manifiesta una entrevistada: “Cambia el gobierno y esto va a volver a lo que era antes” (DO1). Es decir, cada cambio implica volver a empezar o, después de haber avanzado, se vuelve a retroceder. Frente a ello, según una directora, su rol es “[...] motivar, considerando los nuevos cambios que se dan en educación” (DO3), que han tenido lugar “en estos últimos veinte años de educación peruana” (DO6). Este es un obstáculo que no permite el desarrollo docente.

A ello se suma el hecho de que las políticas educativas no se completan y, usualmente, muchos de los docentes “se quedan con lo recibido en la universidad, porque prácticamente esa metodología o concepciones, o esos conceptos de la educación a la fecha han cambiado” (DO4). En este caso, los docentes mantienen las mismas prácticas que les cuesta cambiar, aunque ellos “se han dado cuenta de la necesidad de capacitarse de manera permanente” (DO4). No obstante, ello dependerá de aquellos que crean necesario seguir formándose; es posible que el resto continúe con lo mismo.

Otro obstáculo se refiere al subempleo, situación en la que viven algunos docentes. Al respecto, una entrevistada indica: “Mis horas laborables son seis horas, y el resto tengo que trabajar en otro lado y nadie me paga” (DO1). Por este motivo, hay docentes que no pueden asistir a programas de educación continua después del horario de trabajo y, peor aún, que no pueden cubrir los costos de algún curso. La situación de subempleo se refleja en los problemas económicos que afectan al docente. Así lo explica un director: “La situación económica de las maestras, a veces, es paupérrima y no pueden solventar esos gastos. Y, aparte, se van a trabajar en otras cosas en la tarde y dan clases particulares a niños” (DO2). Posiblemente, estas condiciones repercutan en el ámbito laboral, como en el no poder solventar el pago de cursos, adquirir materiales educativos, asistir a talleres, etc.

3.3.4.2. Obstáculos

Desde el punto de vista de los directores, los obstáculos van afectando el desempeño de los docentes y sus posibilidades de continuar su educación continua. Se puede resumir el contexto de Lima en palabras de una de las directoras: “La educación ha ido transformándose poco a poco y los enfoques de ahora son totalmente diferentes de cuando empezamos” (DO2). Frente a este panorama educativo nacional, los directivos identifican que hay un temor al cambio: “Hay también profesores que le temen a esa capacitación, a esa modificación, como que hay un temor” (DO3). Como consecuencia, algunos docentes deciden no participar en las capacitaciones, a pesar de que así podrá actualizarse o aplicar nuevas actividades pedagógicas, como lo expresa una entrevistada: “Más que un rechazo es un temor a lo nuevo, a la innovación; entonces, un poquito se retraen también. Eso he descubierto” (DO3). Como se



ha planteado, este obstáculo no contribuye con la innovación, y eso implica que no se llevan a cabo nuevas actividades o modificaciones de aquellas realizadas hasta el momento. Es probable que, con este tipo de docentes, se cree cierta resistencia al cambio por un temor que les impide desaprender.

Un aspecto resaltante se relaciona con la edad, como explica una directora: “Hace como una especie de barrera en los profesores, sobre todo, que los ya mayorcitos no tengan mayor interés en actualizarse, en cambiar, modificar. Les cuesta bastante” (D02). En esta lógica, se entiende que surge un temor, debido a que el docente, por muchos años, estuvo acostumbrado a realizar las mismas actividades. Por este motivo, hay cierta resistencia para aceptar los constantes cambios de la política educativa. Como consecuencia, los directores tienen la percepción de que a los educadores “les cuesta bastante” cambiar.

No obstante, se identifica una opinión diferente por parte de directora, quien señala: “Pero en un grupo minoritario sí he percibido que vienen con esa motivación. Por ejemplo, en la clase que se hizo con los niños, comentaron fuertemente que les ayudó mucho” (D01). Con ello, se refiere a la forma como se desarrolló el taller, en el cual resaltaron actividades prácticas. La entrevistada precisa que esto ocurre en un grupo minoritario, porque hay otros docentes: “Ellos van solo por la presión que hay, saben la obligación que hay. Por norma, ellos tienen la obligación de asistir” (D01). En contraste con el primer grupo, este segundo se compone de educadores que participan de los programas de educación continua, debido a que la norma lo indica; de lo contrario, no asistirían. Esta actitud se convierte en un obstáculo o limitante para el desarrollo profesional.

3.3.4.3. Razones

Las razones por las que los docentes participan de los programas de educación continua son diversas. Para empezar, suelen asistir a estos programas porque están convencidos. Una directora asume esto como una condición cuando expresa: “Necesito convencerme de eso y eso es uno de los aspectos que tengo: convencerme de cómo influye la formación continua en el desempeño de los docentes. Eso es el ideal” (D01). En ese marco, la directora sostiene que el estar convencido es una actitud necesaria para que el docente participe. Esta lógica se puede entender también como una forma de pensar de los educadores.

Según los directores, otra razón es el reconocimiento que reciben los docentes:

La DREL promueve un concurso todos los años para seleccionar a los colegios con buenas prácticas pedagógicas, que los designa como “escuelas vitrinas” y nosotros, por dos años, tenemos ese reconocimiento de ser escuelas vitrinas. Y, como escuelas vitrinas, envían a una capacitación permanente a las maestras, dos veces al año (D02).

Entonces, es probable que el tener un buen desempeño implique para ciertos docentes un reconocimiento externo, que se constituye como una buena razón para seguir mejorando. En paralelo, otra exigencia externa está formada por “los padres, los papás: los padres de familia vienen con una expectativa. Yo siempre les digo que hay que responder esa expectativa” (D04).

El logro mencionado les ha permitido asumir ciertas responsabilidades, como se plantea en el siguiente comentario:

He tenido la experiencia de ser “profesora fortaleza” por tres años continuos y, cuando he ocupado este puesto, nosotras hemos hecho GIAS a nivel de redes. Hemos convocado a maestras de diferentes instituciones y a nuestras mismas colegas de nuestra misma institución. O sea, hemos hecho reuniones donde hemos compartido experiencias y les hemos enseñado, apoyado en planificación de sus sesiones de aprendizaje (D02).

Esta experiencia se convierte en una oportunidad de trabajo, porque les ha dado la posibilidad de proyectarse profesionalmente, y asumimos que las docentes que logran estas responsabilidades se convierten en una buena razón para seguir aprendiendo y participando en programas de educación continua. Por eso, la directora indica: “siempre estoy alentándolas: que la carrera no se acaba en el aula; la carrera tiene a más; y, si nos gusta lo que hacemos, debemos proyectarnos a más, a compartir nuestras experiencias” (D04).

Otra razón para participar de la educación continua responde a que los docentes desean mejorar su práctica, como señala una entrevistada: “Ya ahí se sienten muy motivadas para poder y mejorar su práctica docente” (D04). Según los directores, dicha formación les permite a los educadores “cada vez hacer mejores trabajos: de innovar sus clases, de buscar nuevas estrategias. Los lleva a buscar nuevas capacitaciones, a buscar nueva información” (D04). Como comenta la directora, en tanto responsable de la gestión de la escuela, es probable que haya estimulado y despertado el interés de las docentes por seguir formándose para que logren mejoras en su práctica. Eso se refleja cuando

Ellas [las educadoras] tienen la convicción de que tienen que responder de manera responsable con mucho profesionalismo como personal de esta institución educativa. Y, cuando no hay ese nivel, pues, han visto la necesidad de salir, de salir a buscar para observar ese nivel (D04).

Asimismo, se evidencia que “ellas sí responden a la exigencia de la dirección, que quizás, de alguna manera, presiona y, por eso, van a capacitarse” (D04).

3.3.4.4. Estrategia de acción en el contexto de aprendizaje

Una estrategia importante es la sensibilización, porque, “hay que sensibilizar de todas maneras; hay que buscar ese camino. No todos responden, pero se logra algo” (D03). Dicha estrategia permite que los docentes comprendan de manera anticipada la necesidad de seguir con la educación continua.



Una segunda estrategia consiste en el intercambio de experiencias. Al respecto, una directora explica: “Primero, les he compartido toda la experiencia. He creado a través del *Facebook* un espacio para compartir información, porque todas estamos en un grupo y les comparto toda la información de los cursos, de los beneficios que hay” (D02). De este modo, los participantes pueden compartir la información obtenida en los programas, cursos, eventos, con el fin de seguir aprendiendo y de que todos se sientan motivados para participar.

Otra estrategia implica la promoción del compromiso, como se describe en el siguiente hallazgo: “Yo las motivo con el compromiso. Ellas [las docentes] tienen un compromiso que tienen que cumplir, y a veces también hay alguna flexibilidad para ellas” (D02). A partir de ello, se estimula la identidad docente y el sentido de pertenencia no solo con su trabajo (responsabilidades), sino con la propia escuela (la noción de ser parte de la organización). Por eso, es probable que cuando “se van motivados regresan motivados, porque tienen más claro ciertas cosas, ciertas metodologías, ciertas estrategias, ciertos recursos. Lo tienen más claro y regresan motivados, más que irse desmotivados” (D03). Además, a través del compromiso, pueden superar o asumir los sacrificios que tienen que realizar para participar de los diversos programas, como se plantea en el siguiente comentario: “Eso —la participación en la educación continua— significa de todas maneras un sacrificio: sacrificio económico, de tiempo, sacrificio personal, sacrificio familiar. Entonces, para lograr que eso tenga una respuesta, es necesario motivarlos, sensibilizarlos. Y sí es necesario la motivación” (D03).

Figura 25. Percepciones de los directores de escuelas de Lima sobre la participación de los docentes



3.3.5. La participación de los docentes a partir de las percepciones de los representantes del sector público en educación de Berlín

3.3.5.1. Barreras

Los representantes de educación de Berlín indican que, entre las barreras que impiden la participación de los docentes, se encuentran “los cambios en el sistema escolar. Por ejemplo, “desde hace años, en una escuela inclusiva, el maestro por primera vez lo ve —refiriéndose al cambio— como un desafío y, en segundo lugar, se sienten inseguros. Por eso, quieren una educación continua” (F4). La inseguridad, en ese sentido, es una de las sensaciones de los docentes frente a uno de los cambios en la escuela. Es probable que esto, al inicio, genere malestar cuando “no se cumple lo esperado” (F3). Este aspecto es relevante, porque cuando hay una nueva implementación en el sector educativo usualmente se desarrollan programas de educación continua. Sin embargo, estos no necesariamente tienen los resultados esperados, lo que se constituye como una de las causas de las barreras a las que nos enfrentamos, en este caso, el cambio, la sensación de inseguridad, la necesidad de cumplir lo pactado.

En el siguiente comentario, se describe otra de las barreras: “Ellos [los docentes] vienen aquí en la mañana, a las 9, y se van en la tarde, a las 16 horas. Y, luego, al tomar el coche de retorno, está parcialmente bastante lejos” (F3). A partir de ello, el representante resalta el tiempo que dura una jornada de capacitación y la distancia que hay entre el centro de formación, y la vivienda o el centro de labores del participante, factores que pueden ocasionar malestar. Esta barrera ha sido mencionada anteriormente por los docentes y los directores. Finalmente, el tiempo es una barrera para participar: “No vienen al entrenamiento, porque en una escuela se dijo que necesitan tiempo para entrenamiento” (F3). Posteriormente, esto genera dificultades en la formación del docente, ligada con su desarrollo profesional. La falta de capacitación le impide al educador renovar sus ideas, aprender cosas nuevas, etc. Sin embargo, como expresa un funcionario, “[...] eso depende tan a menudo por la disponibilidad de tiempo” (F4).

3.3.5.2. Obstáculos

La desmotivación es un obstáculo para que los docentes participen en los programas de educación continua. Con respecto a un evento de formación, un funcionario indica: “No creo que todos vengan motivados” (F3). Esta actitud puede deberse a diversos motivos, como el tema de la sesión, la sensación de que deben asistir obligatoriamente, el horario, etc. El punto a resaltar es que dicha situación no contribuye a lograr un aprendizaje o implementar algún cambio en el sistema educativo. En relación con el horario como un obstáculo, el entrevistado señala que, para los docentes, asistir a un programa “es realmente molesto por la tarde” (F3), lo cual incide en su actitud para participar.



También asociado a la actitud, otro obstáculo identificado refiere al compromiso y a la disposición por hacer cosas, que pueden relacionarse con la cantidad y la calidad de las actividades. Al respecto, un representante plantea: “Es cierto que hay personas que hacen mucho más. Hay personas que hacen poco. Uno trata de alguna manera de ser regular” (F4).

Considerando los dos obstáculos anteriores, los funcionarios indican que el cambio es “un poco pesado para un adulto” (F3), lo cual se agudiza con el pasar de los años: “cuanto uno es mayor, que tiene ahora 30 años de labor, ¿por qué debería cambiar ahora?” (F3). Esto refleja, como se ha señalado previamente, en la “parálisis” profesional, en el caso de aquellos docentes que anteponen la edad para justificar que no cambiarán, sobre todo, cuando están por jubilarse. No obstante, dichos docentes no toman en cuenta que, mientras no se retiren, seguirán formando estudiantes y no realizarán ningún cambio en la formación que les brindan.

3.3.5.3. Razones

Los representantes identifican algunas razones por las cuales los docentes participan en los programas de educación continua. Entre ellas, se encuentran las expectativas de los cursos: “Porque quieren ampliar sus conocimientos, porque no temen hacer la tarea de otro modo” (F4). Este motivo está relacionado con la adquisición de nuevos conocimientos y la posibilidad de aplicarlos en clase, lo que, a su vez, se vincula con el aprender y el hacer. Al respecto, un funcionario señala: “Es por eso que hay innovaciones y se enfrentan a una nueva solicitud; entonces, ellos están más dispuestos a hacer algo” (F4). Las razones planteadas son relevantes para la práctica pedagógica, que recae directamente en las sesiones de clase, y dan la oportunidad de mejorar el desempeño de los estudiantes.

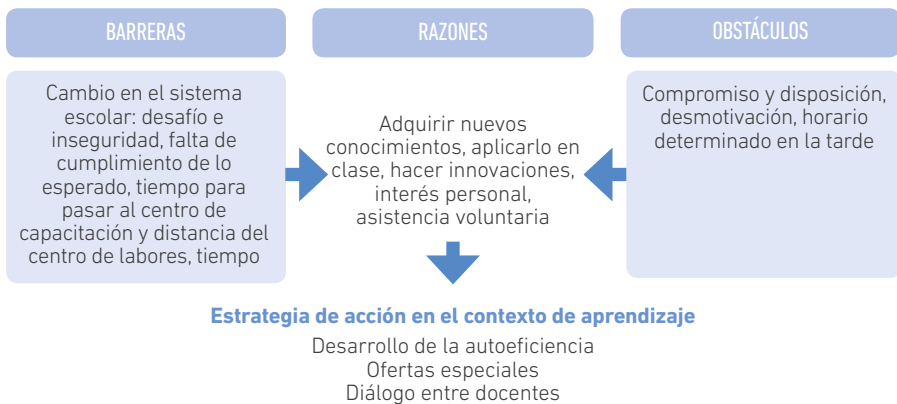
Otra razón es el interés personal por participar en los programas de educación continua. Como afirma un representante: “La gente que viene aquí ya lo han decidido. Son muy conscientes [de participar]” (F3). En ese escenario, las posibilidades de aprendizaje son mayores. Aunque no necesariamente ocurre en todos los casos, hay docentes que “vienen voluntariamente y que querían comenzar realmente bien” (F3), lo cual contrasta con otros hallazgos, en los que se ha indicado que algunos participantes que asisten por obligación, o por presión de alguna autoridad o norma educativa.

3.3.5.4. Estrategia de acción en el contexto de aprendizaje

Los representantes del sistema educativo indicaron que se promueve “mucho más apoyo para la autoeficacia” (F3), por lo cual tratan de reducir las charlas para que puedan generarse espacios de aprendizaje, y, posiblemente, de autonomía entre los docentes o participantes de los cursos de educación

continua. Esto puede implicar una ampliación de espacios de diálogo, como propone uno de los representantes: “Tenemos que gestionar que los profesores tengan más probabilidades de sentarse y hablar entre ellos, porque aprenden el uno del otro” (F3). De este modo, se observa una forma de aprender a valorar la participación, como lo indica el siguiente funcionario a manera de valoración y propuesta: “sigue creyendo en el gran éxito” (F3) de esta estrategia entre los docentes, estrategia que podría formar parte de la cultura escolar. Este conjunto de estrategias puede significar un replanteamiento de los programas, por lo que se están desarrollando más ofertas especiales (F4) con el fin de ampliar la oferta, abordar nuevos temas y tratar de llegar a más docentes.

Figura 26. Percepciones de los representantes del sector público en educación de Berlín sobre la participación de los docentes



Fuente: Elaboración propia

3.3.6. La participación de los docentes según las percepciones de los representantes del sector público en educación de Lima

3.3.6.1. Barreras

Una de las barreras más relevante se vincula con la actitud de los docentes, sobre lo cual uno de los entrevistados señala: “A pesar de todo lo que vemos, del desencanto de los profesores, la flojera, yo creo que hay buenos profesores” (F2). De este modo, se observa que los representantes ya tienen una calificación de los docentes a partir de su experiencia, que puede ser tan ofensiva como valedera. A nuestro parecer, es necesario cambiar esa percepción negativa de los docentes, y tratar de comunicar y valorar las buenas prácticas para que estos no se sientan solamente observados, sino valorados. En ese sentido, es necesario “brindar un soporte socioemocional, incluso anímico, emocional al



docente. Debería ser el equipo directivo, en principio, pero el equipo directivo también está, más o menos, mal que bien, igual que el profesor. Entonces, nuestros sistemas no tienen cómo sostener al profesional” (F1). Otra barrera se relaciona con los contenidos desarrollados en las capacitaciones. Como indica un representante, “para ellos, la capacitación termina siendo rutinaria” (F2), lo cual puede explicar una posible reacción negativa hacia el curso. Sin embargo, también reconoce que “los programas dan a todos por igual. Entonces, eso hace que el que está bien no quiera ir y el que está mal efectivamente tampoco, porque nunca se hace una capacitación para los que están mal” (F2). De acuerdo con este comentario, no se realizan cursos para aquellos educadores que están mal, lo cual sería necesario para seguir mejorando la formación de algunos docentes.

Asimismo, se identifica una barrera en tanto se realiza “una capacitación para la media; o sea, asumes que todos saben algo y los de más arriba tampoco estamos pensando en ellos” (F2). Este hallazgo confirma lo mencionado anteriormente: los programas de educación continua plantean los mismos contenidos para todos y no contemplan los casos en los que hay un conocimiento más amplio. En ese sentido, se descuidan las necesidades de los docentes o, incluso, de las escuelas. Entonces, es probable que algunos docentes que ya conocen o dominan los contenidos de un curso no lo consideren significativo, por lo cual optan por no asistir o manifiestan dicho desinterés al resto. Por eso, no es, como sostiene un representante, que “no les guste capacitarse” (F2), sino que los programas no se plantean adecuadamente pensando en los grupos objetivos. En ese marco, a manera de mea culpa, un funcionario indica: “Adolecemos de una visión bien sesgada de la necesidad del maestro” (F2); asimismo, reconoce “que no hemos resuelto con la fórmula de los talleres, las capacitaciones” (F2).

3.3.6.2. Obstáculos

La situación de la salud mental es un aspecto que puede obstaculizar la situación laboral de cualquier profesional. De hecho, un representante anota que “nuestro sistema no tiene mecanismos de apoyo, o sea, como quién te asiste. Por eso, la salud mental está crítica de nuestros maestros” (F2). Tal estado puede ser producto de la carga emocional originada por situaciones laborales, familiares, personales, etc. Otro de los representantes plantea un ejemplo: “¿Quién responde?, ¿quién es soporte?, ¿quién lidera con ese cúmulo de emociones? Nosotros manejamos 30 estudiantes de primaria y, si es de secundaria, debes manejar hasta 200 chicos, cada uno con diferentes situaciones” (F1). Esta idea es interesante, porque el docente es un adulto que acumula diferentes vivencias, pero, además, tiene un carácter propio que le permite asumir cada reto, así como tratar de resolverlos.

Al respecto, “Hemos evidenciado mucho referente a lo que me preguntabas de la parte personal y demás. Yo creo que hay que hacerlo, pero tienen que

ser espacios adecuados con gente adecuada. El profesor recibe mucha carga emocional” (F2). Es probable que esa carga pueda devenir en desmotivación hacia el ejercicio del docente, quien, al no recibir apoyo o mejores condiciones, se va alejando de su labor. En torno a dicha situación, el representante señala: “Pero ese profesor que siempre es mal visto está cansado, está desinformado, que hasta los profesores o hasta los alumnos le tiran papelitos: ese profesor está terrible. Ese profesor sí necesita y, para eso, está el acompañante” (F2). En un caso así, es posible que nos veamos ante un docente con *burnout*. Se trata de una situación en que, de una u otra manera, se comienzan a manifestar acciones contrarias a las de un docente que es eficaz en su labor. Ello puede responder a muchas causas, no necesariamente a las que hemos expuesto. Por eso, es importante saber la trayectoria del docente a nivel institucional. Al no tener conocimiento de esta, se pierde información sobre cómo va avanzando, lo cual se constituye como un obstáculo en términos de la posición ocupacional. Sobre este punto, un funcionario sugiere: “Hay que hacer cosas de acuerdo con el nivel de desempeño. Para eso, tenemos que saber cómo están, no solo cuántos años de servicio tiene, sino cuál ha sido su trayectoria formativa” (F1).

3.3.6.3. Razones

Podemos identificar algunas razones por las cuales el docente participa en los programas de educación continua pero no de manera directa. Una de ellas refiere al reconocimiento, como señala un representante: “La estrategia ha sido de reconocimiento y que no tiene que ver con la formación en servicio, pero sí creo que es transversal, como el reconocimiento a los buenos maestros a partir de sus buenas prácticas” (F2). Este tipo de reconocimiento está asociado con los logros y la valoración del docente a partir de su práctica (buenas), según los parámetros de las instituciones organizadoras.

Otra razón responde a los casos en que son considerados “docentes fortalezas”:

Tenemos “docentes fortalezas”; entonces, lo que hicimos fue quién es el motivado, es el buen maestro, o sea, [a] el que no le interesa mucho no va a dar un mes de sus vacaciones para seguir avanzando, si no es el docente motivado (F1).

Es probable que exista una relación entre el docente que tienen buenas prácticas y el “docente fortaleza”. El punto a resaltar es que se valora al docente que está motivado y comprometido con su labor, y que, por ende, participa en actividades de educación continua durante sus vacaciones.

En esta selección de docentes, la funcionaria indica que estas “estrategias no han sido de convocar a todos” (F2), lo cual significa que hubo una evaluación anticipada: “La estrategia era convocar a los mejores maestros, darles un incentivo. Y, de verdad, han estado muy agradecidos” (F2). En ese sentido, el sentirse valorado es una razón importante, puesto que, a partir de ello,



el docente recibe mayor seguimiento, y participa antes y después de los programas de educación continua (F1, F2) (que son gratuitos). A través de estos programas, posteriormente, puede asumir nuevas responsabilidades, compartir información y participar en eventos.

3.3.6.4. Estrategia de acción en el contexto de aprendizaje

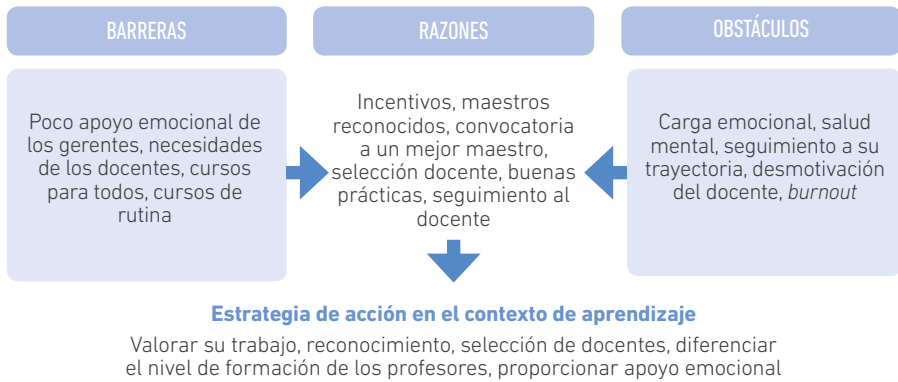
Una estrategia para que el docente pueda seguir participando es valorar su trabajo, como señala uno de los funcionarios: “Todos necesitan. Yo creo que el profesor, cuando él se siente más valorado profesionalmente, tiene más posibilidades de acceder a más cosas” (F2). En otras palabras, si los docentes logran sentirse bien, tendremos las posibilidades de que su práctica pueda mejorar y consideren que seguir aprendiendo es una posibilidad, por lo cual habría mejores probabilidades de que participe de programas de educación continua. En relación con esta primera estrategia, destaca la importancia del reconocimiento a los buenos profesores. Como indica un representante: “Sí creo que es transversal el reconocimiento a los buenos maestros, a sus buenas prácticas” (F1). Esta segunda estrategia debe ser parte del sistema escolar, pero basándose en las buenas prácticas.

Una tercera estrategia consiste en la selección de los docentes de acuerdo con una nota. Al respecto, un entrevistado explica: “Como te digo, de la mitad para arriba: [...] los que están de 15 o 14 de nota para arriba tienen otras posibilidades” (F2), que implica acceder a los programas de educación continua que promueve el Ministerio de Educación, a diferencia de los que tienen una calificación menor. Ante esta situación, nos preguntamos qué sucede con los docentes que obtienen menor nota. Se suponen que se debe invertir más en los que tienen dificultades, como lo expresa la funcionaria: “Si nosotros tuviésemos los recursos y eso. Yo se los comento al Ministerio: aquí debemos invertir en programas [de educación continua]” (F2). Pese a que esta estrategia tiene la intención de mejorar el sistema educativo, en la práctica, la nota se convierte en un condicionante o mecanismo de exclusión y no de atención. La estrategia de la nota se sustenta en la siguiente idea:

Hay que diferenciar los niveles de los docentes, punto número uno. Tú no le[s] puedes dar a todos los maestros lo mismo. [A] un maestro que está en su nivel de desempeño, vamos a ejemplificar, en malo o bajo tú no puedes darle lo mismo (F2).

Así, se sostiene que la participación en los programas de educación continua debe estar acorde con el nivel de desempeño, diferenciando previamente el nivel de cada participante.

Figura 27. Percepciones de los representantes del sector público en educación de Lima sobre la participación de los docentes



Fuente: Elaboración propia

3.3.7. Discusión de resultados de participación

Un aspecto clave del estudio es la participación de los docentes en los programas de educación continua. A continuación, presentamos la discusión de los resultados relacionados con ello, a partir de las percepciones de docentes, directores de escuela y representantes del sector educativo.

De acuerdo con las barreras que impiden la participación, los docentes y los representantes del sector público en educación indican que el tiempo destinado realizar los programas de educación continua afecta el tiempo libre de los participantes, tanto después del horario de trabajo (tarde, noche) (Rummler, 2006) como durante los fines de semana (viernes, sábado y domingo) y las vacaciones. Los directores también plantearon lo mismo, pero señalaron que no le ven importancia al tiempo asumido. Según Reich-Claassen (2010), esta situación puede conllevar al abandono o no participación de los programas, puesto que afecta sus actividades personales y genera malestar para algunos. El autor denomina este fenómeno como tiempo desfavorable o deserción (Boshier, 1973, citado en Reich-Claassen, 2010). Esta percepción del tiempo se ve aun más afectada cuando el centro de formación se ubica lejos del centro educativo. Los docentes reclaman que, en esos casos, para salir, deben solicitar permiso o abandonar sus cursos, problema que también es identificado por directores y representantes del sector público en educación. Según los hallazgos, esta situación puede provocar un desinterés por los cursos o un cuestionamiento hacia la educación continua. Además, no permite la posibilidad de seguir aprendiendo, lo cual puede ocurrir aun cuando el docente asista a estos programas.



Asimismo, a partir de los hallazgos, se ha reconocido otro tipo de barreras, que cuestionan a los programas de educación continua y ponen en tela de juicio la participación en estos. Según los docentes, los cursos prácticos no tienen una visión clara o, al contrario, los cursos teóricos tienden a no cumplir lo planteado. Recordemos que la educación continua debe estimular el “aprender a aprender” (Sánchez, 2015). En ese sentido, implica el trabajo con situaciones prácticas reales, así como la adquisición de conocimiento pertinente y útil, que establezca una conexión entre el trabajo del aula y la experiencia y saberes del docente (Unesco, 2013).

Si bien las barreras de participación se pueden enmarcar a nivel del curso y la labor docente, también refieren a una esfera más amplia, al ámbito institucional o gubernamental. Ello se evidencia, por ejemplo, con los cambios de gobierno, que en algunos casos ha significado la posibilidad de una variación de la política educativa. En tal escenario, los docentes pueden verse afectados, en tanto dicha política puede suponer que deban dejar de aplicar un contenido para el cual han sido preparados. Esta barrera, ubicada a nivel estructural (Pieler, 2000), termina generando inestabilidad y zozobra en la labor del docente, quien no se siente seguro de lo que vendrá y cambiará. El efecto de dicha barrera se replica o impacta a nivel laboral.

Según los docentes y los directores, otra barrera está vinculada con la mejora, la situación económica y los problemas económicos. Con respecto a la mejora, los docentes esperan, después de haber participado en uno o varios programas de educación continua, lograr un reconocimiento a nivel salarial o un nuevo puesto laboral. No obstante, existe otro grupo que no tiene las condiciones económicas para asumir los costos para participar. En ambos casos, se trata de barreras, relacionadas con la retribución y las condiciones por participar. El cuestionamiento, en ese sentido, refiere si la mejora se relaciona con el haber participado o porque permite lograr cualificaciones profesionales, además de lograr un cambio individual (Siebert, 1977, citado en Weinberg, 1999), o si se vincula con lo tangible, es decir, lo monetario. Las percepciones de docentes y directores sobre estas barreras coinciden en el caso de Lima, mientras que los representantes de dicha ciudad recuerdan que una barrera es no considerar las necesidades de los docentes (Head & Taylor, 1997).

Siguiendo esa línea, entre las barreras identificadas por los directores de Lima, se encuentra el subempleo, que afecta a los docentes, en tanto los empuja a realizar actividades para cubrir sus gastos personales y familiares. Producto de ello, se genera una situación de inestabilidad, que explica la poca asistencia de educadores a los programas de educación continua durante su tiempo libre, puesto que es probable que se encuentren trabajando (en un segundo puesto laboral). Debemos recordar que uno de los principios de la educación de

adultos (Unesco, 1976) es que la educación continua debe permitir el desarrollo económico de la sociedad y, por lo tanto, de los docentes que participan; sin embargo, dicho principio es poco relevante cuando se deben cubrir necesidades.

Las barreras mencionadas (Morin, 2006; Rummmler, 2006; Lu, 2007; Zeuner, 2011) afectan directamente el aprendizaje continuo del adulto, así como la satisfacción de sus intereses personales y el fortalecimiento de su desarrollo personal. Si bien según la teoría es probable que la educación continua permita el desarrollo económico de los docentes, ellos plantean que, después de haber participado continuamente en diversos programas, no existe alguna mejora económica y sostienen que su situación es la misma en comparación con la inicial, a pesar de que hayan transcurrido los años. Esto lo podemos vincular con la falta de reconocimiento, porque lo monetario también es una forma de reconocimiento (Friebe & Jana-Tröller, 2008).

Frente a la barrera identificada, los docentes señalan que se debe incorporar la tecnología en los programas, tomando en cuenta a los participantes como adultos. La importancia que se le atribuye a la tecnología responde a que, por el desarrollo de las comunicaciones, es indispensable conocerla y ponerla en práctica. No obstante, existen algunas barreras a tomar en cuenta: hay docentes que no cooperan, no se integran entre colegas y se sienten obligados a compartir, como manifiestan los directores de Berlín. Este tipo de actitud no les permite integrarse ni reflexionar sobre su práctica, lo cual se constituye como una limitante a nivel institucional. Por un lado, genera el aislamiento de docentes. Por otro lado, se relaciona con la idea de que los cursos son rutinarios o que son para todos, a pesar de que no todos los participantes tienen el mismo nivel, según lo plantean los representantes del sector público en educación. Estos factores se asocian con la integración a nivel organizacional.

La última barrera, de acuerdo con los funcionarios, es la falta de apoyo emocional hacia los docentes por parte de los directores. Se trata de una carencia que se convierte en una barrera cuando los educadores no son atendidos por los directivos de la escuela, a través del acompañamiento técnico, de espacios de aprendizaje, de desarrollo de prácticas positivas, entre otros (Kraft, citado en Bello, 2004; Robalino, citado en Flores, 2004; OCDE, 2009; Musset, 2010; Unesco, 2013;).

Definidas las barreras, a continuación, detallaremos los obstáculos. Los docentes de Berlín y Lima, y los directivos de Berlín coinciden en que un tema importante es la edad. Por una parte, se identifica la sensación de ciertos educadores que se sienten "muy viejos" y, por otra, la edad hace referencia a la situación familiar, que, para algunos, es percibida como una carga. Este segundo caso, probablemente, se debe a que tienen familia, la cual consume tiempo. Debemos tomar en cuenta los principios de la educación de adultos



(Unesco, 1976; Eurydice, 2011), según los cuales los programas dirigidos a los adultos deben adaptarse a las condiciones concretas de su vida cotidiana, edad, entorno familiar y social. Además, Moreno (2010) añade una característica adicional: la responsabilidad. Debemos considerar que ambos obstáculos se pueden relacionar con la obligación a asistir a cursos (Moreno, 2010), porque evalúan su entorno familiar y su tiempo, pero, debido a la presión laboral, deben participar de dichos programas.

Otro obstáculo surge en el caso de aquellos docentes que piensan que saben todo. En la medida que asumen que los contenidos de los programas no cubren sus expectativas puesto que ya conocen el tema o tienen la información, no muestran predisposición para participar. Es preciso contemplar que, en tanto adultos, acumulan experiencia y saberes propios de la práctica, y tienen facilidad para comprender nuevos aprendizajes (Moreno, 2010), aunque no necesariamente hayan explorado y profundizado alguna teoría nueva. No obstante, ello también dependerá de su formación inicial y de cómo se ha dado su desarrollo profesional.

En la misma línea, los directores de Lima identifican otro obstáculo: el miedo o rechazo al cambio expresado por algunos docentes, que responde a una falta de interés por saber algo nuevo o por explorar acciones que se relacionen con nuevas metas a alcanzar (Head & Taylor, 1997). Este miedo al cambio se puede superar generando espacios de reflexión en los programas de educación continua (Ávalos, 2007a; Maier-Gutheil & Hof, 2011; Mora, Trejo & Roux, 2014; Castro & Martínez, 2016) a partir de las prácticas y las creencias de los docentes. Según los docentes, otra acción puede relacionarse con el desarrollo de la autonomía, porque, mientras sean dependientes de lo que reciban, no podrán explorar nuevos espacios o temas. Del mismo modo, las posibilidades de innovación serán reducidas, como indican los directores de Lima. Por su parte, los representantes señalan que un obstáculo corresponde al compromiso y la disposición por seguir aprendiendo y asistiendo a los programas de educación de adultos, aunque lo que puede obstaculizar es el horario de las sesiones en la tarde.

Estas situaciones pueden generar estrés, de acuerdo con las percepciones de docentes de Lima y Berlín, directivos de esta última ciudad y representantes del sector público en educación. Probablemente, el estrés responde a las exigencias propias de la labor docente o de las mismas carencias o deficiencias que provienen de la formación inicial, a las cuales se suman los estudios a realizar durante la profesión. A partir de ello, se genera una presión laboral, que, en muchos casos, no solo afecta la estabilidad laboral, sino también la emocional. Dicho escenario se complejiza cuando otros colegas terminan desmotivando a sus pares, posiblemente, por situaciones laborales. Es necesario precisar que los directores de Berlín y los representantes de Lima consideran que

algunos docentes sufren de un *burnout*, se sienten enfermos, muestran poco interés y no tienen ganas de participar, por lo cual no asisten a los programas de educación continua. Este hecho es preocupante, puesto que el *burnout* es un problema que sobrepasa el estrés, y atenta contra del ejercicio docente y el desarrollo profesional, a través del desinterés, la indiferencia, el trabajo pobre, los problemas de interacción con pares, además de la tensión y los problemas de salud. En ese marco, es importante recordar que la educación de adultos debe permitir mejorar la salud de los adultos (Jabonero y otros, 1997; Unesco, 2010; Eurydice, 2011).

Si bien, en muchos casos, el adulto ha madurado a partir de su entorno y las relaciones que establece con otros, de igual manera, su inestabilidad emocional afecta su labor dentro de la organización. A pesar de que no podemos asumir que todos los docentes han sido afectados al mismo nivel, debemos tener en cuenta que, probablemente, existen algunas variables que se vinculan entre sí. Entre ellas, destacamos el nivel de formación inicial, la obligación para formarse, la estabilidad emocional, la salud mental, la envidia hacia otros docentes, las perspectivas profesionales, las necesidades de aprendizaje, la práctica pedagógica, la situación familiar, las competencias desarrolladas, etc.

En ese contexto, debemos conocer algunas razones que los llevan a seguir realizando su educación continua, para lo cual proponemos utilizar el esquema de Faulstich. Los docentes indican que, desde el punto de vista personal, una razón es la automotivación. Al respecto, Harland y Kinder (1997) sostienen que la motivación se ubica en el segundo orden para lograr el cambio docente, relacionado con la parte afectiva. Previamente, uno debe encontrar significado a lo que desea hacer o aprender; interés por el conocimiento y las habilidades ofertadas o que necesita; interés por los cursos; interés por estudiar, y por los asuntos tanto personales como institucionales (tal como lo indican los directores de Berlín). Esta motivación puede relacionarse con las ideas planteadas por Lenz (1987) sobre los adultos; en este caso, implicaría la oferta de los eventos, sus contenidos, la carrera, los problemas personales (entre ellos, los familiares), el interés por seguir aprendiendo.

Tomando en cuenta el aporte de Lenz, hemos organizado las razones que perciben docentes, directores y representantes del sector público en educación de la siguiente manera:

- Personal: convencimiento, reconocimiento externo, esfuerzo por aprender
- Aprendizaje: interés por nuevos conocimientos, interés por estudiar y aprender, capacitación permanente, mejora de la práctica, nueva información, compromiso de innovar, asistencia a otros cursos, nuevas estrategias, aplicación en clase y buenas prácticas



- Adulterez: cambio generacional, interés personal, asistencia voluntaria
- Institucional: cambios en la escuela, control del director y ampliación de la visión de la escuela
- Laboral: mejora salarial, oportunidades de trabajo, proyección profesional, presión de la dirección, incentivos, reconocimiento a maestros y convocatoria a los mejores, seguimiento al docente

A partir de su similitud y siguiendo los cinco criterios, hemos ordenado estas razones, que sirven para que el adulto siga su educación continua, y supere los obstáculos o barreras que surjan. Al revisarlas, en aras de superar algunas barreras y obstáculos, se identifica que es necesario desarrollar algunas estrategias de acción que permitan seguir aprendiendo desde la condición de adulto. Basándonos en la información brindada por docentes y representantes, hemos definido las siguientes estrategias: desarrollar la autoeficiencia, brindar tiempo para reflexionar, que los cursos respondan a las necesidades del docente, la posibilidad de trabajar con especialistas, etc. Como parte de estas estrategias, se deben tomar en cuenta las deficiencias de la formación inicial de algunos docentes, lo cual es necesario desde el cambio de las teorías implícitas. En ese sentido, se precisa de una reeducación de acuerdo con las habilidades deficientes o por fortalecer. Ese proceso de formación debe valorar el trabajo de los docentes, reconocerlos y darles la posibilidad de que apliquen lo aprendido.

Los directores, junto con los representantes, plantean otras estrategias: apoyo emocional, sensibilización, intercambio de experiencias, compromiso y motivación, retroalimentación de lo aprendido entre colegas, diálogo, cursos acordes con las necesidades de la escuela y autoestudio. Estas estrategias están enfocadas en que los docentes puedan comprender lo que se les plantea previamente; por este motivo, resaltan la sensibilización y el compromiso, que van de la mano de la aceptación y la participación.

Otro punto importante refiere a que se debe buscar que la participación no se enfoque en un individuo sino en varios, para lo cual se requiere de diálogo —aspecto que coincide con lo planteado por los representantes del sector educativo— y de retroalimentación con otros. Como lo indicábamos, este último punto es elemental cuando se es adulto (Imbernón, 1988), puesto que el proceso de aprendizaje con otros es indispensable para fortalecer la reflexión. Otro aspecto resaltante es que la estrategia implica considerar las necesidades del docente y del sistema educativo (Escotet, 1991, citado en Tünnermann, 1995), además de plantearles ofertas especiales.

Finalmente, a la luz de los hallazgos y de la discusión, debemos recordar que el adulto se vuelve más selectivo y valora mucho su tiempo, así como sus

posibilidades de desarrollo, pero, también, requiere de apoyo, orientación, tiempo para aprender, entre otros. De hecho, los obstáculos y las barreras identificados coinciden con los estudios de Tippelt et al. (2003), Barz y Tippelt (2004), Schröder y otros (2004), y Schiermann (2006): 40% de los adultos no participan en los programas de formación por falta de tiempo y un 25% por la situación familiar (este dato no ha sido validado, pero se relaciona con lo hallado).

Como indican Käßlinger, Kulmus y Haberzeth (2013), existe una autopercepción negativa por la edad, que conduce a la deserción, aunque las razones para participar generan fuerza de voluntad, emociones y personalidad. Por este motivo, debemos tener cuidado de que la no participación se convierta en un tipo de resistencia (Käßlinger, Kulmus & Haberzeth, 2013) que impida seguir aprendiendo, cambiando, innovando, y, sobre todo, que no aporte en la mejora de la educación.

3.4. Vinculación de las categorías como parte del análisis

A la luz de los análisis y de la interpretación crítica desarrollada por cada categoría de estudio y sus respectivas subcategorías, se han vinculado algunos resultados comunes a partir de las percepciones de los entrevistados. Cabe anotar que consideramos que dichas percepciones son relevantes para el estudio realizado. Para establecer estas relaciones, no se ha diferenciado el cargo o procedencia, solo la subcategoría.

3.4.1. Construcción del formador de adultos

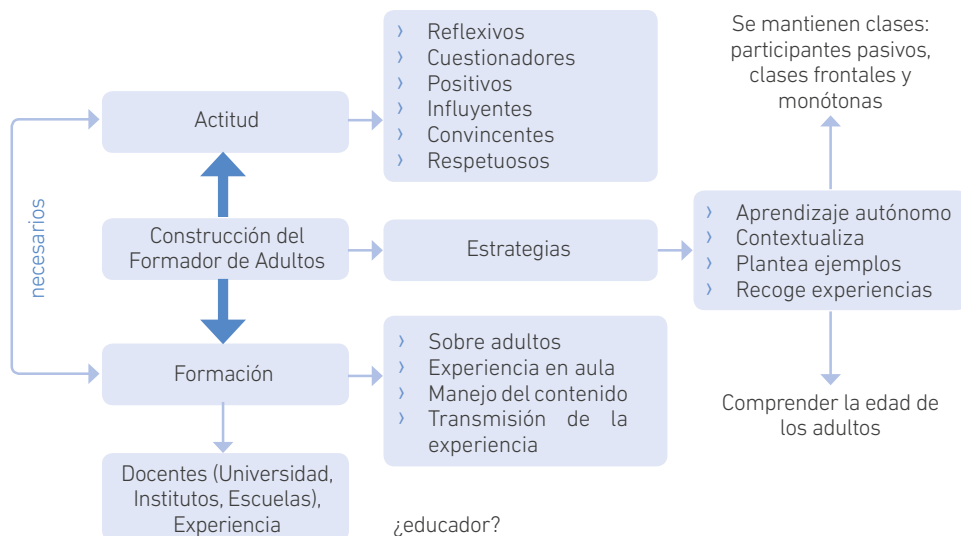
Este análisis se basa en la categoría 1 “Oferta de la propuesta de educación continua”, subcategoría “Rol del formador de adultos”. Se ha determinado la construcción del formador de adultos, porque es necesario que el formador de educación continua, que es un formador de adultos, reúna ciertas condiciones indispensables, divididas en dos grupos: actitud y formación. Con respecto a la actitud, se requiere de formadores reflexivos, positivos, respetuosos y que influyeran. Estas características deben estar vinculadas con una formación centrada esencialmente en el conocimiento sobre los adultos, así como la experiencia en el aula y la capacidad de compartir su experiencia. Esto implica que los formadores de adultos no necesariamente deben ser docentes de profesión. Considerando algunos aspectos vinculantes del análisis documental, muchos formadores son docentes de centros de nivel superior y, por la experiencia lograda, en muchos casos, han asumido el rol de formadores de adultos.

En el trabajo con los adultos, dicho formador debe promover el aprendizaje autónomo, que logre contextualizar los saberes y recoger las experiencias de los participantes. En ese marco, es central que estos formadores comprendan la edad de los adultos. Frente a lo que se requiere y resalta de un formador de



adultos, se debe recordar que aún se mantienen las clases frontales y monótonas, que se orientan hacia una actitud pasiva por parte de los participantes, lo cual va en contra del proceso de aprendizaje de un adulto.

Figura 28. El formador de adultos: formación y exigencias



Fuente: Elaboración propia

3.4.2 Metodología vivencial (práctico)

El análisis se basa en la categoría 1 “Oferta de la propuesta de educación continua”, específicamente, la subcategoría “Metodología y estrategias en la oferta de cursos de los programas de educación continua”. La metodología se convierte en un elemento clave en la formación de adultos, que debe vincularse con los cursos que pueden ser teóricos y/o prácticos. Además, la experticia del formador puede afectar las sesiones o las clases, si los docentes se sienten obligados a participar, si las sesiones son frontales o se orientan a una actitud pasiva. Frente a ello, son esenciales las metodologías vivenciales. Lo vivencial marca la labor de los formadores, porque les permite involucrarse en lo que hacen y, de esta manera, brindar mayores posibilidades a los adultos. Por ejemplo, se debe considerar la interacción con otros y las actividades prácticas. Es interesante conocer la importancia de la metodología en la formación de adultos, porque muestra lo que el formador desea lograr.

Figura 29. Importancia de la metodología vivencial en los programas de educación de adultos



Fuente: Elaboración propia

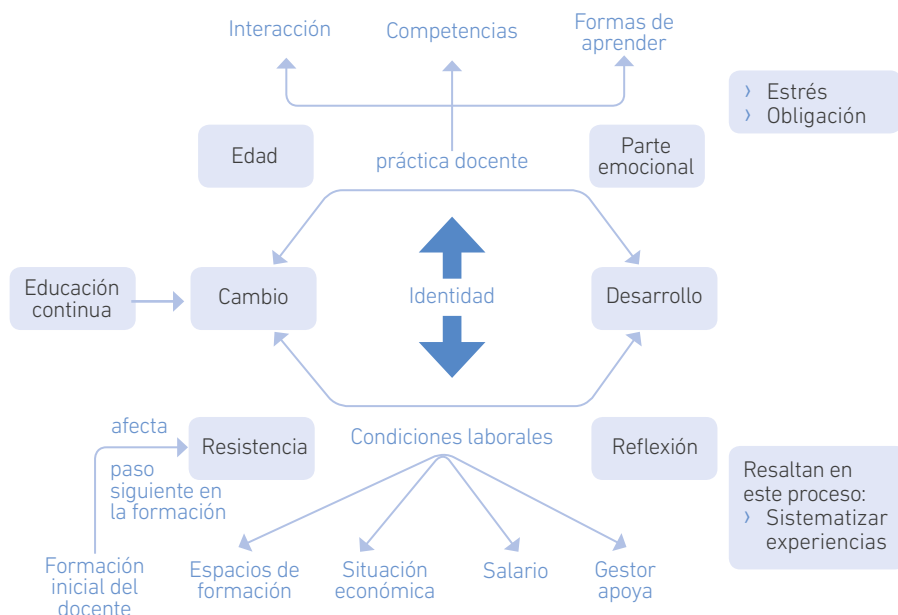
3.4.3. Condiciones para el cambio y el desarrollo del docente

El análisis se vincula con la categoría 2 "Desarrollo docente". Un aspecto clave para comprender al docente que atiende a programas de educación continua desde el enfoque de la educación de adultos refiere a su identidad. De acuerdo con los hallazgos, la identidad puede desdoblarse en cuatro elementos: la edad, la parte emocional, la resistencia y la reflexión. Dichos elementos, de una u otra manera, moldean la identidad del docente, a partir de su práctica docente y sus condiciones laborales.

Debemos tomar en cuenta que la práctica de la educación continua le permite al docente fortalecer su identidad, y contribuir en sus procesos de cambio y desarrollo. Esto significa que el docente está en constante aprendizaje, lo que le permite implementar posibles mejoras en su quehacer pedagógico, tener mayor participación en las decisiones de su centro de labores y reflexionar su propia práctica.



Figura 30. Condiciones para el cambio y desarrollo docente



Fuentes: Elaboración propia

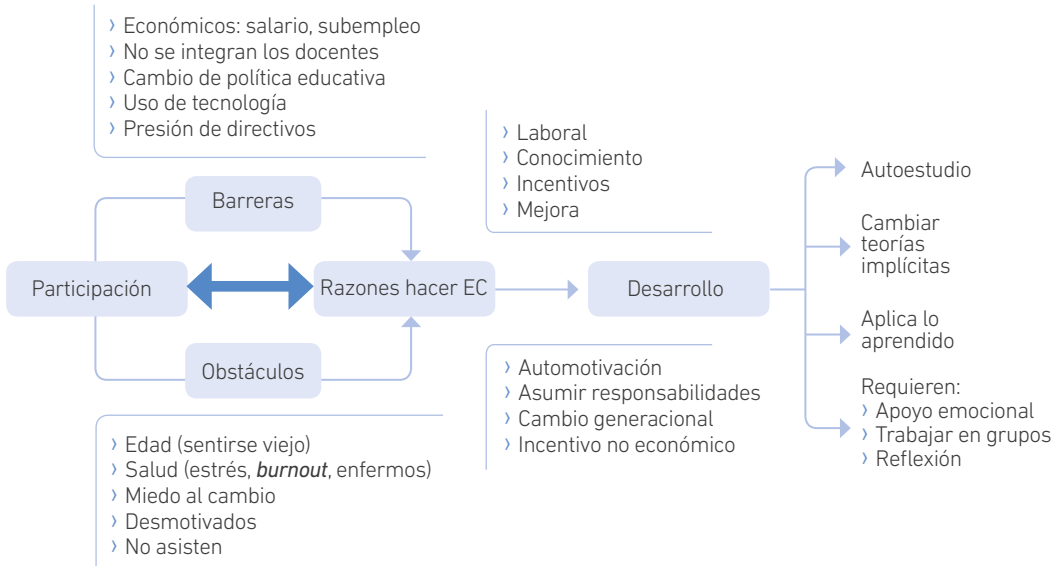
3.4.4. Participación para el desarrollo del docente

El análisis se enfoca en la categoría 3 "Participación". La participación del docente en programas de educación continua se puede abordar a través de dos aspectos: las barreras y los obstáculos. Ambos explican por qué el docente no participa, y qué razones contribuyen a contrarrestar esta situación, las que, en muchos casos, implican aspectos positivos.

Entender la participación supone comprender su relación con el desarrollo, que permite cambiar o modificar acciones u hábitos del propio docente. Las razones para seguir participando son diversas y están asociadas al trabajo: algunos participan por el conocimiento que pueden adquirir; por los incentivos; o por una motivación interna, como la mejora. También, se identifican otros tipos de razones, como la automotivación, el asumir responsabilidades en su centro de trabajo o el cambio generacional.

Para lograr el desarrollo y la participación, es relevante considerar el apoyo emocional, el trabajo en equipos y la reflexión.

Figura 31. Participación para el desarrollo docente



Fuente: Elaboración propia

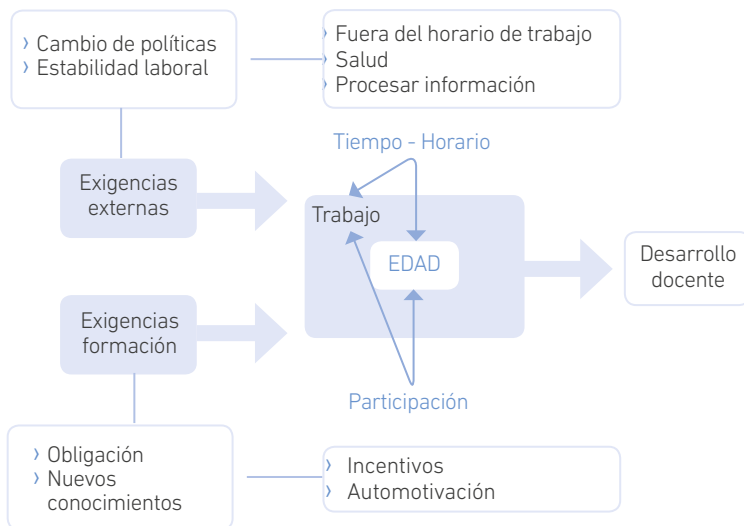
3.4.5. Condiciones de la oferta para la participación del docente

El análisis se basa en la categoría 1 "Oferta de la propuesta de educación continua", específicamente, en la subcategoría 1 "Programas de educación continua". De acuerdo con lo analizado, la decisión de participar de un programa de educación continua obedece a diversas variantes: desde exigencias externas, que en muchos casos no son controlables, hasta las exigencias de formación, que parten de una necesidad personal o que son producto de la motivación.

A la luz de lo explicado, debemos tomar en cuenta que la participación del docente considera la vinculación de dos aspectos: el trabajo y la edad, los cuales deben estar relacionados con el tiempo y el horario de participación de algún evento. El objetivo es lograr que los docentes alcancen su desarrollo docente, pero evaluando las condiciones propias de la oferta y de la situación del adulto.



Figura 32. Oferta de educación continua y participación del docente



Fuente: Elaboración propia



CONCLUSIONES

Las conclusiones están planteadas de acuerdo con los objetivos de estudio, que, a su vez, se relacionan con las categorías planteadas. Primero, presentaremos las conclusiones de los cuatro objetivos específicos; luego, del primer objetivo general; y, finalmente, el segundo objetivo general.

Objetivo: Describir cómo la educación continua está vinculada con la educación de adultos

1. Sobre los adultos. Los adultos tienen una experiencia vivida producto de su trayectoria personal y profesional. Durante esta etapa, se realizan y culminan estudios profesionales; usualmente, tienen una vida matrimonial y familiar; e inician una vida laboral. Además, logran la madurez; consolidan el carácter; y fortalecen sus habilidades, como la toma de decisiones, la responsabilidad. También, plantean una proyección al futuro. Los docentes son adultos, profesión que supone que han realizado una formación inicial, en la que trabajan y realizan su educación continua, que les permite ampliar sus áreas sociales y culturales.
2. Los conceptos de educación continua y educación de adultos. Kultursministerkonferenz (KMK, 2001) plantea que el concepto de educación continua se refiere a la continuidad o la reanudación del aprendizaje después de haber logrado la formación inicial, así como haber iniciado el trabajo y tener familia. Este tipo de estudio puede realizarse de manera presencial, a distancia, a través del uso de las tecnologías o de manera autodirigida. Dicha formación sirve para mejorar la calidad de los productos y servicios acordes con la labor docente, así como para mejorar la calidad de vida de las personas.

Este aspecto establece un vínculo entre la educación continua y la educación de adultos, en la medida que ambas le brindan al adulto un aprendizaje continuo para satisfacer sus intereses personales y desarrollar su personalidad, además de ampliar sus áreas sociales y culturales. La educación de adultos resalta que los participantes no dependen de seguir estudios de manera presencial, sino de diversas maneras, como la modalidad no presencial. También, los dos tipos de formación coinciden en



que contribuyen a mejorar la vida de las personas, el desarrollo económico y la convivencia. Dependiendo de la profesión, la educación de adultos mejora las competencias técnicas o profesionales de quienes la reciben, de manera similar al caso de la educación continua.

Cabe resaltar que la educación de adultos es un gran sistema, del que se desprenden dos líneas: una es la educación continua en relación con los que tienen profesión; y la otra, la educación de adultos para los que requieren la educación básica y público en general.

3. Los principios de educación de adultos. Se vinculan con la educación continua, puesto que ambos promueven el aprendizaje a lo largo de la vida y la convivencia, considerando que los participantes tienen las facultades para progresar durante toda la vida a nivel personal. Asimismo, ambos tipos de formación se interesan por el desarrollo y el crecimiento de las personas desde sus habilidades, en relación con su contexto y sus necesidades educativas. También, reconocen la experiencia vivida, son capaces de resolver los problemas cotidianos, llevan la práctica de manera reflexiva y orientan a los participantes para que puedan adaptarse a las condiciones concretas de su vida cotidiana y del trabajo, teniendo en cuenta su condición de adultos. Además, se interesan por mantener el interés de los adultos—docentes por la formación, e incentivar a que recurran a su experiencia y refuercen la confianza en sí mismos. Por último, ambas facilitan la participación activa en todas las fases del proceso educativo que les concierne.
4. Oferta de educación de adultos. La educación continua de docentes y la educación de adultos se vinculan a partir de sus elementos: cursos, formadores, tiempo y horario, y metodología. Con respecto a los cursos, las dos formaciones tienen una planificación que responde a los temas, los objetivos de aprendizaje, las estrategias a utilizar y el grupo objetivo. Los cursos tienden a ser más prácticos. En cuanto a los formadores, en ambos casos, tienen una determinada formación profesional, habilidades y experiencia. Ellos comparten sus experiencias y las asocian con los temas propuestos. El tercer elemento refiere al tiempo destinado a los programas para el logro de sus objetivos y el aprendizaje de los participantes. Finalmente, la cuarta vinculación corresponde a la metodología, un conjunto de estrategias utilizadas para el aprendizaje de los participantes, y que se relaciona con el curso, el tiempo y los objetivos de clase. Así, los cuatro elementos de la educación de adultos se vinculan con la educación continua, considerando que los participantes son adultos, pero las metas de aprendizaje varían según los objetivos de aprendizaje.
5. Instituciones de educación de adultos. Las instituciones que brindan cursos para adultos responden a instituciones gubernamentales —como municipalidades o

el Ministerio de Educación— o a organizaciones privadas —como instituciones de educación superior y, muy escasamente, universidades—. La vinculación reside en que estas instituciones brindan cursos según la educación formal y educación no formal, de manera similar a lo que ocurre en la educación continua, con incidencia en la primera, lo cual se puede evidenciar en las certificaciones que entregan.

Objetivo: Examinar la propuesta de los programas de educación continua ofrecidos en Berlín y Lima desde la perspectiva del profesor como adulto

En este caso, en las conclusiones, hemos considerado la propuesta de educación continua (tiempo y horario, oferta, y temática y cursos), el rol de los formadores de adultos, la metodología y las estrategias en la formación:

6. Las propuestas de educación continua en Berlín están bajo la responsabilidad del Lisum (*Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg*), cuya tarea es el desarrollo del currículo, proyectos escolares y experimentales, exámenes, estándares y evaluación. Además, dicha institución brinda cursos de educación continua a los docentes de la región de Brandenburgo durante el año. Otra institución que también ofrece cursos es el Senado.

En el caso de Lima, los programas están bajo responsabilidad del Ministerio de Educación, que, a través de organismos intermedios, brinda cursos a los docentes. En los últimos años, ha ofrecido especializaciones. Las universidades también ofrecen cursos o programas de especialización. En los últimos años, el Ministerio ha financiado especializaciones en convenio con las universidades privadas. Cabe anotar que las universidades ofertan cursos durante todo el año.

7. En lo que respecta al tiempo, en el caso de Berlín, las propuestas de educación continua ofertan cursos cuya duración va desde las 5 horas hasta las 720 horas, y pueden durar desde un día hasta más de un año. Estos pueden ser presenciales o a distancia. En cuanto al horario, estos son durante la semana o en los fines de semana (viernes y sábado), en las mañanas y en las tardes. En Lima, por su parte, se ofertan cursos de 20 horas a 840 horas, los que pueden extenderse por hasta un año. El horario se plantea en los meses de vacaciones o en los fines de semana (viernes, sábado y domingo), y puede ser en las mañanas, las tardes o las noches.
8. En ambos casos, el tiempo varía de acuerdo con el contenido de los cursos, el tipo de programa, la especialización y el costo. Se debe considerar que las universidades tienden a cobrar por el programa ofertado, a diferencia del Lisum o del Ministerio, cuyos cursos son gratuitos para poder llegar a su público objetivo, los docentes del sector público.

Sobre este punto, planteamos también las siguientes conclusiones:



- Ante lo presentado y considerando las percepciones de los entrevistados, se concluye que el tiempo y el horario responden al contexto, las decisiones políticas y las propuestas pedagógicas, por lo que se plantean diversos horarios (vacaciones, fines de semana y después de las labores de trabajo). Recordemos que los docentes como adultos expresan sus emociones ante situaciones difíciles o positivas. En este caso, frente al tiempo y los horarios de los cursos, muestran desánimo, estrés, cansancio, insatisfacción; si son subempleados, justifican sus ingresos económicos para no participar. Esto conlleva a descuidar el trabajo y a establecer mecanismos de resistencia para no participar, como, por ejemplo, considerar que es un sacrificio el realizar la educación continua.
 - Los programas de educación continua tienen diversos horarios, pero, en algunos casos, coinciden con aquel en que se desarrolla la labor docente. Dicho escenario tiene implicancias a nivel administrativo, puesto que los docentes deberán retirarse temprano para participar de los cursos, lo que afecta el desarrollo normal de las clases o, en otros casos, supone que deben ser sustituidos. Frente a ello, se han implementado algunas medidas, por ejemplo, plantear programas en horario alterno al trabajo. No obstante, sigue siendo insuficiente, en la medida que no se resuelve el problema del uso del tiempo libre; la situación familiar; y, si es subempleado, las condiciones económicas.
 - Se considera a los directores como los primeros motivadores para que los docentes participen en los programas de educación continua.
 - Un aspecto central es que, si bien existe un horario y un tiempo para el desarrollo de los programas de educación continua, falta tiempo para que los docentes —considerados adultos— comprendan lo expuesto, lo procesen y tengan la posibilidad de aplicarlo. Muchos programas mantienen al participante en una actitud pasiva, lo cual puede responder a las horas disponibles y a la cantidad de información a transmitir.
 - Los programas de educación continua son organizados con anticipación con el fin de prever los tiempos y los permisos, y generar expectativas en los docentes. En ambas ciudades, los programas responden a sus propias políticas educativas, pero la dinámica y la problemática es similar —el uso del tiempo, el horario programado, los tipos de eventos y la disposición del docente para participar—, considerando que son adultos que tienen su vida personal, exigencias profesionales y procesos de aprendizaje.
9. La oferta de programas de educación continua responde a las políticas educativas regionales o nacionales con el fin de incorporar prácticas, innovaciones, estrategias pedagógicas, entre otras. Dicha oferta contempla

distintos formatos: cursos, talleres, especializaciones y otros, según su dinámica y sus objetivos. En Berlín, la oferta está bajo responsabilidad del Lisum; el Senado; y, en otros casos, las municipalidades. De este modo, se atiende la demanda de colegios de uno o varios distritos. En el caso de Lima, está a cargo del Ministerio de Educación, a través de sus organismos o en convenio con universidades. En paralelo, se encuentran las editoriales, que también presentan sus propias ofertas de acuerdo con los libros que venden (ambas ciudades). Del mismo modo, en Lima, hay universidades que tienen sus propias ofertas dirigidas a todo tipo de público. Esta amplia oferta se enfoca en el modelo basado en la oferta docente, y, usualmente, se realiza fuera del colegio y sin tomar en cuenta la voz de los participantes, sino en el modelo basado en la demanda.

A continuación, se complementan las conclusiones:

- Los cursos no responden a las necesidades de los participantes. Esto no va acorde con la educación de adultos, que considera este aspecto como una prioridad en la formación de los adultos y una manera de mantener su interés.
 - Se mantienen prácticas tradicionales de enseñanza y se enseñan nuevos enfoques.
 - Las ofertas que se plantean tienen un costo, con excepción de aquellas que brindan el Ministerio de Educación o Lisum. En ese sentido, asistir demanda un pago que, en muchos casos, se convierte en una barrera para el docente. En cuanto al caso de las editoriales, si bien los cursos que ofrecen no tienen costo y la atención al docente es buena, se trata de una oferta supeditada a que los libros sean solicitados por los docentes en el presente año escolar por los padres de familia.
 - Se asume que, también, los programas responden a las necesidades de los docentes (modelo basado en la demanda), en tanto son ofertas flexibles que responden al trabajo docente, aunque el interés es que los docentes logren una autoformación de manera colegiada.
10. Las temáticas y los cursos que se ofertan responden a las políticas educativas de cada ciudad, así como a los intereses de otras instituciones organizadoras (universidades, municipalidad, sindicato, editoriales). Por ejemplo, existen dos ejes, que son lectura-escritura y matemáticas, en torno a los cuales se generan lectura para niños, escritura desde la biblioteca, lectura y producción de textos, didáctica de la matemática, aprendizaje de la matemática, enseñanza de la matemática, etc. Existen otros temas propuestos, como innovación, práctica, didáctica, investigación, evaluación, creatividad, planificación, ejercicios prácticos, arte, juego. También, se ofrece inglés, ciencias, neuro-psicopedagogía, gestión, identidad, investigación, tutoría, yoga, enseñanza de la danza, álgebra computacional, etc.



A continuación, ampliamos las conclusiones:

- Los temas y los cursos están de acuerdo con el nivel de estudios, es decir, para inicial, primaria y secundaria.
- Los temas y los cursos son planteados según las propuestas de cada institución o lo que desean implementar en las escuelas, por ejemplo, nueva metodología, dinámica o actividades que respondan a temas coyunturales, proyectos innovadores. En esa medida, los cursos responden a programas autoritarios, es decir, a los propósitos de las autoridades según las decisiones curriculares asumidas. Además, se trata de cursos extensivos (cuentan con una cantidad masiva de participantes), lo cual los hace ineficaces tanto por los temas propuestos como en términos del impacto en la labor docente.
- Se deben considerar temas relacionados con desarrollo personal y otras áreas disciplinares (el enfoque se ha centrado en matemática, comunicación y ciencias).
- Los docentes deben ser partícipes en la propuesta de temas. Asimismo, los cursos deben promover y fortalecer la reflexión, así como el “aprender a aprender”; se debe evitar que sean muy teóricos, repetitivos y superficiales.
- Se considera pertinente el tratar temas a partir de una Red de Colegios. De este modo, los cursos pueden responder a las propias necesidades e intereses de los docentes. Además, así es posible facilitar la interacción entre pares, dar un espacio a los adultos para compartir sus experiencias y conocimientos, y brindar posibilidades de reflexión.
- Las necesidades de los adultos son cambiantes y concretas. El tener diversas organizaciones con muchas ofertas, objetivos, propuestas, puede conllevar a que los cursos cuenten con pocos participantes. A su vez, les puede restar seriedad o profesionalismo.
- Los cursos y los temas planteados deben ser tratados en grupos pequeños. Si bien el adulto puede comprender rápido, en grupos reducidos y personalizados, se encuentra en mejores condiciones para su aprendizaje.
- Los cursos y los temas propuestos deben estar orientados al desarrollo profesional del docente y no a repetir temas que debieron aprender en la formación inicial. Sin embargo, es preciso anotar que, aún, debemos resolver el problema de aquellos docentes que han recibido una formación inicial deficiente, así como de aquellos profesionales de otras carreras que se han incorporado a la educación.
- Se debería considerar cursos para docentes según la experiencia y el conocimiento, pero no por edad o nivel de estudios.

11. Los formadores de adultos cumplen un rol importante en la educación continua de los adultos. De acuerdo con las ofertas analizadas, los formadores de Lima, en su mayoría, son licenciados (grado de bachiller); hay pocos magísteres y escasa presencia de doctores. Además de los educadores o pedagogos, predominan, como formadores, sociólogos, psicólogos, lingüistas, matemáticos, entre otros. La situación es contraria a la de Berlín, donde los formadores son doctores (pero no necesariamente educadores), mientras que otros cuentan con el diploma de pedagogía. En contraste con Lima, en que no se menciona de manera pública, las ofertas en Berlín indican la procedencia institucional. No obstante, estos aspectos no nos aseguran que los formadores de Berlín cuenten con conocimiento y experiencia sobre el sistema educativo. A continuación, complementamos las conclusiones con las actitudes del formador, la formación y las estrategias en relación con algunas competencias.

- Los formadores reciben diversos nombres, como pedagogos, entrenadores, instructores, educadores, consultores, tutores.
- Entre las actitudes más valoradas de los formadores de adultos, se encuentran las siguientes: empatía; simpatía; alegría; animador; apasionado; proactivo; dinámico; paciente; flexible; práctico; dialogante; respetuoso; independiente; reconocido; resolución de problemas; trato horizontal; generación de expectativas; influencia en los participantes; poder de convencimiento; promoción de la convivencia, el desarrollo y el crecimiento de las personas. Estas actitudes pertenecen a la competencia personal.
- La competencia personal no se desarrolla cuando existe mal humor, aburrimiento, pasividad, falta de motivación y desinterés por lo que se hace.
- La formación del formador debe considerar los conocimientos de los docentes en tanto adultos, comprender sus necesidades y expectativas frente a los cambios de actitud, enseñar con la práctica, tener conocimiento de su psicología, preocuparse por ellos, promover el aprendizaje, conocer sobre capacitación y enseñanza (métodos didácticos) para adultos. En función de ello, quienes enseñan en estos programas de educación continua requieren una formación específica acorde con su labor. Sin embargo, se ha identificado que, en la actualidad, la selección de formadores no es exhaustiva, porque se valora la procedencia de profesores de universidades e institutos.
- Una de las competencias refiere a la experticia: lograr transmitir su experiencia y ejemplificar su labor, relacionar las necesidades personales con los temas propuestos, considerar las experiencias previas. Se evidencia la competencia social cuando se establece una comunicación horizontal y cooperativa, se trabaja en grupos pequeños



y se monitorea las sesiones. La competencia en didáctica–desarrollo personal promueve el progreso del aprendizaje. El docente demuestra sus habilidades de enseñanza, plantea sesiones dinámicas para comprender los temas, y promueve la revisión de literatura específica o producción académica.

- Se deben dejar de lado las sesiones monótonas, frontales y expositivas, que solo consisten en la revisión de diapositivas, sin despertar motivación, porque algunos de los participantes se quedan dormidos.

12. La metodología y las estrategias utilizadas son diversas. A partir de los documentos, se proponen sesiones presenciales para reflexionar sobre las experiencias, discutir lo aprendido, así como grupos de interaprendizaje, trabajo en pares y grupos. Además, se sugiere aplicar e implementar exposiciones, diálogo, práctica, participación. También, se plantea la metodología *Blended Learning* o aprendizaje semipresencial, que incorpora el uso de las tecnologías de la información.

La mayor parte de programas contemplan y enfatizan en el trabajo en grupo y de manera colaborativa. En cuanto a los materiales, estos pueden ser impresos o digitales. Como estrategia, se propone el análisis de situaciones reales en el aula, espacios de reflexión, trabajo individual y en grupo.

Podemos ampliar las conclusiones: El desarrollo del curso se separa en dos partes: teoría y práctica. De esta manera, los participantes reciben información técnica y acorde con sus necesidades como docentes. En ese marco, es importante la metodología práctica, que abarca actividades simuladas y activas, que permiten el intercambio de experiencias y el trabajo en grupo. De manera complementaria, debe haber una metodología reflexiva, que se puede lograr a través de la revisión de artículos académicos, que contribuyen con la discusión y la actualización.

- En la capacitación, se identifican los siguientes pasos: dinámica, juego y exposición. Esta secuencia se complementa con el uso de diapositivas, la lectura y la búsqueda de información.
- Todavía se mantiene una metodología centrada en el formador: expositiva, bajo el modelo de clase magistral, pasiva, orientada a un sujeto receptivo. Dicho formato conduce a una participación obligada, además de que provoca desidia, cansancio y ausencias. Esto se refuerza cuando los participantes esperan recibir el “material receta” o un instrumento que podrán aplicar, y dejan de lado las presentaciones o los sustentos. Dicha expectativa puede responder a que los adultos tienen un tipo aprendizaje más pragmático, por lo cual requieren de respuestas prácticas.
- Se utiliza una metodología del curso mixto —es decir, presencial

y virtual— con el fin de que el docente pueda realizarlo según su disponibilidad en un tiempo determinado, pero queda pendiente si está acorde con la forma como aprende un adulto.

- Se valora que el colegio pueda brindar educación continua a sus propios docentes. Dicha formación debería desarrollar talleres en concordancia con las necesidades de los participantes, así como una metodología reflexiva en la que se comparta la experiencia, se dialogue y guarde lo trabajado como parte de la memoria organizacional. Esto puede ir de acuerdo con las formaciones focalizadas y el modelo de entrenamiento institucional.
- Una estrategia consiste en la realización de viajes que permitan conocer otros sistemas educativos, a través de pasantías. De esta manera, el docente puede acumular experiencia, contrastar realidades, intercambiar prácticas y reflexionar sobre lo que realiza en relación con otros. Además, le permite recoger novedades.
- Una estrategia para motivar la participación de los docentes es que los directores o un equipo de personas difundan los diversos programas ofertados para que sean los futuros participantes quienes pueda planificar sus tiempos y sus horarios, e indaguen sobre cada una de las propuestas.
- Se requiere reestructurar los programas de educación continua considerando la forma como aprende el adulto. Además, estos programas deberían utilizar estrategias de aprendizaje y de reflexión, que logren conectar la teoría con la práctica y fomentar la investigación. Así, es posible mejorar las cualificaciones de los docentes. Como resultado de dicho aprendizaje, se pueden entregar certificaciones que lo validen.

Objetivo: Comprender las percepciones que tiene docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre cómo la educación continua les permite a los profesores mejorar su desarrollo profesional en el sector educativo en Berlín y Lima

Con respecto a este objetivo, presentamos las conclusiones desde tres aspectos: cambios en las prácticas de aula de los docentes; cambios de las creencias y las actitudes del docente; y las competencias, además de los aspectos que se deben atender para lograr el cambio propuesto.

13. Comprender que el docente va logrando su desarrollo profesional es identificar cambios en su práctica en el aula, los cuales se vinculan con lo curricular. Se ha podido identificar que estos cambios corresponden al empleo de estrategias de aprendizaje, uso de metodología, implementación de la propuesta escolar, desarrollo de proyectos en clases. Además, dichos cambios se reflejan en ciertas mejoras en las sesiones, como al dar un



buen trato y tiempo al momento de atender a los estudiantes, o cuando se replantea el rol de la clase y se mejora la práctica.

De acuerdo con lo investigado, debemos tener presente que una estrategia para cambiar es la reflexión. A través de esta, el docente podrá asumir su cambio personal comprendiendo sus concepciones y entendiendo lo que se propone. Esto significa considerar las necesidades de formación del docente en relación con la organización educativa.

Los cambios también pueden ser producto de una presión externa, que incide en ciertas modificaciones, o variaciones orientadas a un aspecto o a todo el sistema educativo. Dicha presión externa puede ser asumida por los docentes y generar algún tipo de cambio en su práctica.

Debemos considerar que los cambios en la práctica de aula son producto de la participación en programas de educación continua, como haber realizado alguna especialización. A partir de ello, se evidencia que el docente tiene la capacidad de asumir nuevos roles en la práctica pedagógica, lo que significa una muestra de su desarrollo profesional.

14. Debemos comprender los cambios de las creencias y las actitudes como parte del desarrollo profesional del docente. La actitud puede ser entendida como la disposición hacia algo. En el estudio, se ha identificado que la disposición de los docentes se orienta hacia el aprendizaje cuando deciden participar en programas de educación continua. Ello se manifiesta a través de actitudes hacia la apertura a lo nuevo, aprender con otros, romper la rutina, asumir que se puede cambiar a otros. Como lo indicábamos, esto se logra porque se mantiene el interés personal por formarse, por continuar estudios, por alcanzar una mejora económica y por realizar una práctica reflexiva. También, es posible gracias al compromiso y mística que tiene el docente frente a su profesión, así como por un interés por trascender y seguir mejorando. Cabe acotar que la práctica reflexiva le permite al docente cambiar su forma de pensar y ser consciente de lo que realiza, lo cual se complementa con las siguientes actitudes: mayor seguridad y confianza por el quehacer, entusiasmo, disposición de tiempo de libre y respuesta eficiente al trabajo que se realiza.

Sin embargo, se debe tomar en cuenta que, para algunos docentes, el participar en los programas de educación continua no aporta a la práctica. En estos casos, existe la posibilidad de que la actitud de los participantes sea negativa o renuente al cambio. Dicha actitud puede relacionarse con la edad, puesto que los docentes jóvenes tienen mayor apertura por seguir aprendiendo, a diferencia de los que son mayores, quienes cuestionan los programas de educación continua sosteniendo que la propuesta es igual y que no existe nada nuevo. En este segundo grupo, no hay una actitud abierta a la posibilidad de seguir aprendiendo y, por ende, no hay un cambio en la práctica.

15. Se han determinado algunos hallazgos sobre las creencias y sus respectivos cambios. En las últimas décadas, se ha promovido el cambio de la creencia de que el docente solo enseña y trasmite conocimientos por la figura de un docente que es capaz de innovar, de ser creativo, de realizar proyectos, y de cambiar la forma de enseñanza y el rol que puede cumplir en la escuela. Junto con ello, otra creencia que cambia es la idea de que los docentes van a aprender de todos los cursos a los que se les invita, creencia que queda descartada cuando ellos sienten que son obligados a participar. En este caso, la situación no funciona, porque los cursos deben ser flexibles y responder a las necesidades de los asistentes, además de que se espera que logren un aprendizaje individual y autónomo.

Debemos considerar el cambio de otra creencia: el presupuesto de que la educación continua debe obedecer a las necesidades de los docentes. Dicha formación también debe considerar y combinar las necesidades de los estudiantes y las exigencias educativas actuales. Una de las exigencias actuales es que el docente debe aprender a trabajar con sus compañeros o con sus pares, lo cual rompe con la creencia de que el docente debe trabajar solo (“es mi aula”, “es mi curso”, “es mi proyecto”, etc.). En ese sentido, se requiere de espacios para compartir sus experiencias, aprender de otros, así como asumir cargos.

Finalmente, las creencias se mantienen cuando existen rituales que las perpetúan, así como actitudes que las refuerzan. Por ello, la escuela debe verificar, evaluar y cambiar rituales que mantengan aquellas creencias que no se relacionan con las expectativas de aprendizaje de los estudiantes ni con la forma de la enseñanza, y que desconozcan los avances mismos de la educación, puesto que estas se constituyen como un obstáculo para el desarrollo profesional del docente y de su aprendizaje continuo.

16. Existen cuatro competencias que se han trabajado en los programas de educación continua: sociales, metodológicas, participativas y técnicas. Estas competencias responden a los principios de la educación de adultos, que se relacionan con la vida cotidiana y el trabajo. En ese marco, la competencia social es la más trabajada. Resalta el aprender en equipo, del cual devienen el trabajo colaborativo, espacios de interaprendizaje, el intercambio de información y la reflexión. Esta última se replica continuamente. Otra competencia refiere al manejo de emociones, que se vincula con las interacciones amicales, la comunicación, el liderazgo, los que se denominan “competencias blandas”.

A través de los cursos, los docentes van adquiriendo determinados procedimientos que son útiles en su práctica, como desarrollar la creatividad y las habilidades digitales, investigar, reflexionar, informar, entre otros. Estos procedimientos corresponden a las competencias metodológicas, puesto



que tienen la finalidad de lograr formar a un docente más independiente. Se relacionan directamente con las competencias técnicas, que suponen que los docentes fortalezcan la habilidad lectora y el uso de la tecnología. Cabe resaltar que algunas competencias, como la habilidad lectora, deben ser logradas durante la formación inicial y mantenidas a lo largo de la vida profesional. Pese a ello, existen carencias en la formación que deben ser recogidas por la educación continua. Un caso distinto es el de las habilidades digitales, que deben ser incorporadas, en la medida que docentes mayores de los 45 años de edad no desarrollaron esta competencia como parte de su formación inicial.

Finalmente, el empoderamiento emerge dentro de la competencia participativa con el fin de que el docente sea parte de la organización y pueda tener una mejor participación. Esta es una competencia aún por desarrollar.

17. Para concretar el desarrollo profesional docente, se deben atender algunos aspectos relacionados con la educación continua, como incentivar la reflexión, realizar estudios sobre educación continua y mejora de los aprendizajes, atender la salud laboral, resolver las deficiencias de formación inicial. Asimismo, los cursos deben ser significativos, deben permitir la aplicación y no deben repetir lo aprendido. Además, es preciso que promuevan el aprendizaje ante la presión y la obligación por participar. A nivel de la gestión educativa, se debe mejorar el clima institucional, los directores deben respaldar la participación de los cursos y se debe promover la colaboración entre la escuela y la universidad.

Objetivo: Analizar las percepciones de docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre la participación de los docentes en la educación continua en Berlín y Lima

Se ha trabajado siguiendo la propuesta de Faulstich et al. (2005), quienes plantean las barreras, los obstáculos, las razones y las estrategias de acción. A partir de ello, sobre cada componente tratado, determinamos las siguientes conclusiones:

18. Se deben considerar las barreras al momento de plantear diferentes programas de educación continua, porque limitan la participación de los docentes y el interés por seguir aprendiendo. Entre ellas, se deben contemplar los tiempos que se programan en los cursos de acuerdo con el horario laboral y libre de los docentes manteniendo un equilibrio en la organización. También, es preciso tomar en cuenta la importancia del curso práctico en relación con la parte teórica, que debería considerar situaciones reales propias de su labor. A su vez, es necesario mantener la estabilidad política educativa para evitar cambios continuos o adversos. Asimismo, se recomienda considerar las mejoras económicas para evitar el subempleo,

lo cual contribuiría a mantener la estabilidad laboral. Finalmente, se debe trabajar las cualificaciones profesionales, entre ellas, la disposición para que los docentes puedan cooperar, compartir información y trabajar en equipo, además de brindar herramientas para que se fortalezca la parte emocional.

19. Los obstáculos, por su parte, afectan la participación de los docentes en los programas de educación continua. Su impacto puede darse en distintos niveles: personal, laboral, entre otros. Debemos considerar que el docente es un adulto y, en ese sentido, la edad puede constituirse como un obstáculo si es que tiene la sensación de ser muy viejo. Además, ello puede estar relacionado con sus múltiples responsabilidades, como el atender a su familia, que supone tiempo o carga emocional, lo cual puede afectar su labor. Otro obstáculo relevante es la obligación por participar en los cursos, que implica una presión laboral. Debería evaluarse si esta sensación permite aprender, puesto que, para muchos docentes, los cursos no cubren las expectativas, porque asumen que ya conocen los temas, aunque no necesariamente han explorado o profundizado previamente en ellos.

Todo esto puede tener relación con el miedo al cambio y con las obligaciones que uno debe asumir al aprender un contenido, incorporarlo en la práctica y evaluar lo aplicado. Este proceso necesita tiempo y se puede optimizar a través de espacios de reflexión en los programas de educación continua. De este modo, es posible desarrollar la autonomía, porque, mientras el participante sea dependiente de su aprendizaje, no podrá explorar nuevos espacios.

Esta mezcla de obstáculos, como la edad, el miedo y la presión, así como las responsabilidades laborales, personales y familiares, puede ser causa de estrés. De agudizarse esta situación, puede provocar “burnout” en los docentes, como la sensación de sentirse enfermos, sin ganas de participar o poco interés. Además de afectar su labor en la escuela, puede implicar que no participen en cursos de educación continua. No obstante, debemos acotar que los docentes, en tanto adultos, cuentan con mecanismos de defensa para poder sobreponerse o sobrellevar los obstáculos.

20. Debemos tomar en cuenta las razones que les permiten a los docentes seguir participando en la educación continua. Una de ellas es la automotivación por seguir aprendiendo, que se asocia con el interés por nuevos conocimientos, el fortalecimiento de las habilidades, y algunas necesidades personales o profesionales. También, responde a querer aportar y realizar un buen trabajo, lo que se orienta hacia el cambio docente.

La automotivación para participar puede vincularse con cinco tipos de razones. La primera corresponde a la personal, que contempla el convencimiento, el reconocimiento externo y el esfuerzo por aprender. A partir de esta razón, devienen las siguientes. La segunda razón consiste



en el aprendizaje: el interés por nuevos conocimientos, estudiar, aprender, capacitarse permanentemente, mejorar la práctica, adquirir nueva información, tener un compromiso por innovar, asistir a otros cursos, conocer nuevas estrategias, aplicar en clase y desarrollar buenas prácticas. La siguiente razón se asocia con el hecho de aceptar que el docente es un adulto, además de considerar el cambio generacional, los intereses personales que se promueven y la posibilidad de asistir voluntariamente a los eventos que consideremos pertinente. La cuarta razón es la institucional, que implica tomar en cuenta los cambios en la escuela, el control que ejerce el director —que puede vincularse con el liderazgo que se ejerce— y la ampliación de la visión de la escuela. Finalmente, se encuentra la razón laboral, que se relaciona con la mejora salarial, las oportunidades de trabajo, la proyección profesional, la presión de la dirección, los incentivos, los maestros reconocidos y la convocatoria a los mejores docentes, y el seguimiento al docente.

21. Las estrategias de acción en el contexto de aprendizaje son una serie de acciones que el docente va desarrollando para seguir participando en su educación continua. Entre las primeras, se identifican el desarrollo de la autosuficiencia del educador, que supone trabajar las teorías implícitas de los docentes, brindarles apoyo emocional, desarrollar la sensibilización, y fortalecer el compromiso y la motivación. Otra estrategia consiste en darle tiempo al docente para reflexionar, lo cual implica que se compartan las experiencias, que exista retroalimentación de lo aprendido con otros colegas y que se promueva el diálogo. De este modo, podrá aprender con otros, y tratar de ser consciente de sus necesidades para superar sus deficiencias o fortalecer lo que considere necesario. Ejemplo de ello sería asumir cuáles son sus deficiencias desde la formación inicial para que las pueda superar. Debemos considerar que los adultos se vuelven selectivos con lo que aprende y valoran mucho su tiempo, por lo cual las estrategias a considerar cuando se plantean cursos deben responder a las necesidades del docente y de la escuela. También, es importante que los formadores sean especialistas de los temas propuestos. En paralelo, es necesaria una reeducación en función de las habilidades que no fueron desarrolladas y el tiempo para aprender. Además, la formación debe brindarle orientación al participante y promover el autoestudio. Adicionalmente, es preciso que la organización educativa establezca reconocimientos, y que los docentes tengan la posibilidad de aplicar lo aprendido y de que valoren su trabajo.

La propuesta de Faulstich et al. (2005) nos brinda un panorama preciso para comprender por qué se da la participación de los docentes en los programas de educación continua y cómo se podría mejorar a partir de las

estrategias identificadas. De este modo, se fortalecen las razones con el fin de superar los obstáculos y las barreras.

Finalmente, podemos concluir con los aportes teóricos y prácticos identificados en el estudio a partir de la mirada de la educación de adultos.

Aporte teórico: (O.1)

- El vincular los principios de la educación con la educación continua de docentes nos ha dado insumos para conocer la situación del docente como adulto, que recibe todas las condiciones para seguir aprender, insertarse en el sistema, etc.
- Es importante analizar la salud tanto física como emocional de los docentes incidiendo en su condición de adultos. Los estudios indican que se debe mantener el equilibrio entre la edad y el trabajo, la familia y el trabajo, buscando un balance para su bienestar.
- Se debe reconocer la experiencia vivida por los docentes, considerando estudios biográficos relacionados con sus procesos de formación. En ese marco, se debe trabajar desde la trayectoria docente, desde sus fases, así como su identidad.

Aporte práctico: (O.2)

- Se debe incidir en el proceso reflexivo y el manejo de información de los docentes, así como en el trabajo en grupo.
- Se requiere fortalecer los espacios de educación continua en la escuela.
- Es necesario mejorar las condiciones económicas y laborales de los docentes, además de su formación inicial.
- Se precisa la articulación de las propuestas de educación continua de las diferentes instituciones ofertantes.
- El formador de adultos que trabaja en la educación continua debe contar con una formación previa para trabajar con los docentes.



PROPUESTA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN CONTINUA

Propuesta para mejorar la práctica de educación continua

A partir de los resultados obtenidos sobre la situación de la educación continua de docentes en ambas ciudades, planteamos la propuesta de mejora tomando en cuenta los aportes de la educación de adultos. Dichos aportes han sido

organizados según los niveles de Schrader (Dollhausen & Schrader, 2011, p. 103), quien establece un sistema multinivel de control de educación a distancia (*Mehrebenensystem der Weiterbildungsteuerung*).

A continuación, describiremos los tres niveles de nuestra propuesta, denominada "Orientaciones para la mejora de la educación continua para docentes". La propuesta pone en primer plano el cambio docente, la importancia de la reflexión, las necesidades de los docentes, y la asistencia de instituciones tanto locales como internacionales. Siguiendo el sistema multinivel, se definieron los siguientes tres niveles: el primero (al centro) que abarca los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación continua, el segundo (parte media) implica las organizaciones de educación continua y el tercero (círculos externos) refiere a la política educativa.

1. Primer nivel: Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación continua

Este primer nivel se refiere a la oferta de los programas de educación continua, considerando los procesos de enseñanza-aprendizaje en caso de participantes docentes. Se ha tomado en cuenta la enseñanza (oferta) desde el tiempo-horario, los cursos y las competencias; las actividades de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje; y los efectos que tiene en los docentes participantes (como los ingresos económicos).

1.1. Enseñanza (oferta): La oferta de los programas de educación continua debe contemplar los siguientes aspectos:

- a. Con respecto al tiempo y el horario de los programas, en primer lugar, debe tomarse en cuenta que el docente participante tenga el horario disponible. Debe consignarse el tiempo dentro de la jornada laboral, pero sin afectar las

clases de los estudiantes. En segundo lugar, debe encontrarse un equilibrio entre la vida laboral, familiar y personal. En tercer lugar, se debe mantener o promover la disposición del docente para aprender.

- b. Los cursos deben tomar en cuenta tres aspectos: la parte teórica, la parte práctica y el proceso de aplicación, los que necesitan tiempo para que el participante procese lo que va aprendiendo. La parte teórica le permitirá comprender y discutir los conocimientos presentados. A través de la práctica, podrá reconocer la funcionalidad de lo aprendido, mientras que el proceso de aplicación completa la transferencia de lo aprendido a su propia labor pedagógica.
- c. Los formadores de adultos deben tener una formación previa orientada a la enseñanza a un público adulto, lo cual supone el desarrollo de ciertas competencias y conocimientos, y el conocimiento de experiencias de este tipo de formación. Ello debe complementarse con una especialidad en Educación o en otra especialidad. Además, su formación debe estar relacionada con la forma como aprenden los adultos, las actitudes para trabajar con este grupo y la atención situacional.
- d. La enseñanza debe estar basada en el desarrollo de las competencias, que deben corresponder al alto desarrollo y a la especialización de las mismas, según su campo laboral y de aprendizaje. También, debe orientarse a que los docentes sean innovadores y autónomos, y que logren integridad académica y profesional como investigadores.

Finalmente, se deben considerar otras competencias: vinculadas con la autorreflexión y el desarrollo personal; las actividades lectoras, de resolución de problemas y alfabetización de tecnologías de la información y la comunicación; y relacionadas con el *e-learning*.

1.2. Actividades de aprendizaje (uso): Entre las actividades útiles que consideran la condición del participante en tanto adulto, se encuentran las siguientes:

- i. La enseñanza para el docente debe estar centrada en actividades prácticas, pero sin descuidar la revisión (parte) teórica, que les dará el sustento respectivo a las nuevas actividades. Debemos considerar que los adultos tienen un aprendizaje pragmático; en ese sentido, se requiere encontrar un equilibrio entre lo que aprende y cómo lo aprende.
- ii. La metodología y las estrategias a utilizar deben estar orientadas a resolver casos, reflexionar sobre la labor, intercambiar experiencias y aplicar lo aprendido, siempre asociado a lo que hace y lo que se aspira realizar.
- iii. La reflexión debe ser un aspecto importante a lograr, porque, de esta manera, el docente participante tiene la posibilidad de seguir repensando su práctica, procesar y valorar lo que utiliza. Del mismo modo, le permite cuestionar y proponer. Para desarrollar la reflexión, los programas de educación continua deben establecer momentos destinados a esta, lo cual también debe incluirse como parte de una práctica institucional de la



escuela.

- iv. Es preciso considerar la lectura como medio para adquirir información. En función de ello, se sugiere la revisión de artículos académicos, que permitirán estar al tanto de la literatura actualizada, así como comentar temas pedagógicos y similares que beneficien la práctica docente. A través de la literatura científica, también, será posible justificar la implementación de alguna propuesta nueva.
- v. Se debe incidir en el trabajo en equipo, lo cual requiere de grupos pequeños —en tanto los adultos aprenden en grupos reducidos— que participen de manera activa. Dicho trabajo debe fomentar la interacción de los participantes, el intercambiar de información y la resolución de problemas.

1.3. Efectos (ingresos)

- a. La posibilidad de un docente de realizar cursos de educación continua contribuye con la mejora de sus cualificaciones laborales. De este modo, podrá concursar a un ascenso, postular a nuevos cargos o ratificarse en su puesto, y así obtener mejoras económicas.
- b. Un efecto no económico refiere a los reconocimientos que deberían recibir los docentes por participar en los programas de educación continua.
- c. Se debe brindar apoyo económico a los docentes menos favorecidos para que puedan realizar estudios (cursos, especializaciones) de manera subvencionada, es decir, becas.

2. Segundo nivel: Organizaciones de educación continua en relación con el personal a tiempo completo - Planificación (participación)

Este nivel será abordado a partir de cuatros aspectos: organización de las instituciones educativas, rol de los formadores, espacios de aprendizaje y participación.

2.1. Organización de las instituciones educativas: debe ser prioridad institucional que los docentes participen en programas de educación continua, lo cual implica que la institución debe verificar los horarios, los tiempos que plantean los programas y la disponibilidad de los docentes, tomando en cuenta que los estudiantes no deben verse afectados (es decir, no deben perderse clases). Asimismo, se debe tomar en cuenta programas según las necesidades de los docentes de la escuela; en ese sentido, las sesiones de educación continua se pueden desarrollar en la misma organización (in house).

2.2. El rol de los formadores: los formadores deben ser profesionales con estudios sobre aprendizaje y trabajo con adultos. Además, deben tener una actitud positiva, adecuada y coherente con la labor que realizan; se debe dejar de lado a quienes no tienen formación, o quienes muestren una actitud que no promueven la participación y el aprendizaje. Del mismo modo, se debe evitar situaciones incómodas que inhiban el aprendizaje.

2.3. Espacios de aprendizaje: es importante considerar, dentro de la organización y el horario escolar, momentos de intercambio de experiencias, de reflexión, de evaluación de las mejoras realizadas, con el fin de que los docentes sientan que son partícipes de la gestión y de la mejora escolar.

2.4. Participación: se debe trabajar a nivel de gestión los aspectos que condicionan la participación de los adultos con el propósito de evitar la deserción. En función de ello, es necesario identificar las barreras y los obstáculos que impiden su participación, y contemplar las razones de participar y las estrategias de acción.

3. Tercer nivel: Política educativa

3.1. Entorno institucional de las organizaciones (asociaciones profesionales, institutos o centros de formación, sindicatos)

- a. Las instituciones que realizan cursos de educación continua deben establecer lineamientos, metas y objetivos con la finalidad de brindar una formación de calidad.
- b. Se deben recoger las necesidades de educación continua a partir de los propios participantes, de modo que se puedan formular programas coherentes y acordes con las exigencias del contexto, nacionales e internacionales, pero priorizando los requerimientos de los docentes.
- c. Las entidades ofertantes privadas deben articular sus propuestas y estas deben ser reguladas por entidades educativas nacionales con el objetivo de que los cursos no respondan solo al mercado o a intereses particulares.

3.2. Política educativa a nivel nacional (Federación, Estados, Municipios)

- i. La política educativa de educación continua debe orientarse a fortalecer el desarrollo profesional docente, de manera que sigan aprendiendo y logren cambios sustanciales en su práctica, así como en sus creencias y actitudes. Para que esto sea posible, se debe realizar un seguimiento individual a manera de registro para verificar los avances de cada docente, sus necesidades y sus fortalezas. Los colegios deben informar los logros o las dificultades, y cómo van aportando la educación continua contribuye con la educación.
- ii. Se sugiere contemplar las facilidades de financiamiento para participar en los programas de educación continua. Si bien las instituciones públicas no cobran al docente, existen ofertas de cursos de educación continua brindados por entidades privadas, que también deberían tomarse en cuenta. Para facilitar el acceso a dicha oferta, se podrían otorgar financiamientos estatales, parafiscal, a través de becas o préstamos.
- iii. Es preciso evaluar la formación inicial docente con la finalidad de fortalecer las competencias docentes, la autonomía, la reflexión, la investigación, la lectura, la resolución de problemas, entre otras. La intención es que los programas de educación continua no suplan la formación inicial. En paralelo, debe verificarse, desde la formación inicial, si el futuro educador



va logrando el desarrollo de estas competencias, conocimientos, etc., y si cuenta con la vocación docente.

3.3. Política educativa a nivel supranacional (UE, OCDE, Unesco)

Las entidades supranacionales deben seguir discutiendo y potenciando las diversas propuestas relacionadas con la educación continua, además de financiarlas y seguir orientándolas. Al respecto, planteamos las siguientes medidas:

- Se debe fortalecer los programas de formación inicial con el fin de lograr que los futuros docentes desarrollen competencias y conocimientos, así como la autonomía, la reflexión, la estabilidad emocional, las habilidades investigativas.
- Es importante estimular que las escuelas generen sus propias propuestas de educación continua, para lo cual se deben fortalecer las competencias de los directivos, puesto que son personas claves para incentivar la participación de los docentes. Como parte de ello, puede otorgarse un reconocimiento a la situación de los educadores, además de generar espacios para que reflexionen cada cierto tiempo sobre sus funciones, labor y logro de metas. Se debe considerar el trabajo conjunto o redes de escuelas, reconociendo y compartiendo la experiencia de la labor docente y el aprendizaje entre pares.
- Se recomienda establecer lazos entre países promoviendo pasantías de docentes, intercambios de experiencias, producciones académicas. En ese proceso, es indispensable que los docentes participen y no se conviertan en meros receptores de la información.

Figura 33. Propuesta según los aportes de la educación de adultos y los multiniveles





RECOMENDACIONES

Al concluir la investigación, se plantean algunas recomendaciones a partir de los hallazgos:

1. Se sugiere continuar con la investigación sobre el vínculo entre la educación continua de docentes y la educación de adultos en los distintos niveles educativos, explorando cada nivel de manera particular e identificando otros aspectos que favorecen esta vinculación. La identificación de estos aspectos puede contribuir a los programas de educación continua de docentes, así como a la formación inicial.
2. A nivel metodológico, se podría incluir otra técnica de recojo de información, como la encuesta, con el fin de ampliar la muestra de docentes y, así, validar las categorías analizadas que vinculan la educación continua con la de adultos. De esta manera, se podrían determinar los niveles de relación entre las variables estudiadas y ampliar otras variables que respondan a otros elementos de los programas estudiados. Además, se podría incorporar como muestra a los formadores en los programas de educación continua con el objetivo de conocer sus percepciones sobre la labor que realizan, su formación, entre otros.
3. Los resultados de investigación indican que la educación continua permite al docente el cambio de su práctica y de sus creencias como parte del desarrollo profesional. En función de estos cambios, los programas de educación continua deben trabajar estrategias, como el trabajo en grupo, la reflexión, el intercambio de experiencias. Por eso, es necesario transformar la dinámica de formación desde la propuesta hasta la labor de los formadores.
4. Es preciso fortalecer la labor de organizadores de la educación continua para que el docente mejore su aprendizaje de acuerdo con los requerimientos de la misma institución. Esto significa considerar las necesidades de los estudiantes, de los docentes, del contexto, así como las exigencias nacionales, en aras de que, al momento de decidir, el docente entienda que



no son temas impuestos, sino que responden a las propias necesidades educativas.

5. Se requiere crear un centro de formación de formadores de docentes desde la mirada de la teoría de la educación de adultos. En ambas ciudades, se recurre a profesionales de la educación como de otras carreras, pero las ofertas de educación continua no especifican si dichos profesionales cuentan con alguna especialización en formación de adultos.
6. Es necesario mantener la teoría de la educación de adultos para seguir comprendiendo la oferta de educación continua, porque, en la práctica, la educación continua es vista desde la formación de los estudiantes y no se aproxima al docente como adulto, por lo que repiten prácticas propias de la escuela.
7. En el caso de Alemania, en específico, Berlín, debería articularse las instancias de gestión de educación continua sin dejar de lado a las escuelas que la realizan. Cabe recordar que hay escuelas que cumplen una gran labor de educación continua tanto a nivel interno como externo. Estas prácticas deberían replicarse a nivel de la región. Otro aspecto importante refiere a la sistematización de las estrategias de formación de la educación continua desde la mirada de la educación de adultos, con el fin de fortalecer dichas prácticas y compartirlas con otras entidades responsables.
8. En el caso de Perú, en concreto, Lima, debería articularse todas las instancias y unidades que promueven la educación continua, puesto que cada una termina teniendo su propuesta, la que no necesariamente responde a las necesidades de formación del docente como adulto. Esta es una tarea relevante del Ministerio de Educación. De acuerdo con los informes nacionales sobre la formación inicial del docente, se requiere trabajar en su fortalecimiento, en la medida que, en muchos casos, las ofertas de educación continua son poco entendidas por docentes que tuvieron una formación inicial deficiente. Además, es importante potenciar a los buenos docentes y buscar nuevas estrategias para que superen sus deficiencias. Si bien sabemos que esta medida se opone a la mirada de la educación continua, al aplicarla, se cumple con uno de los principios de la educación de adultos.



BIBLIOGRAFÍA

- Adagiri, S. O. (2014). *A Comparative Study of Teachers' Continuing Professional Development (CPD) In Nigeria and England: A Study of Primary Schools in Abuja and Portsmouth* (Tesis de doctorado). University of Portsmouth, Hampshire, UK. Recuperado de https://researchportal.port.ac.uk/portal/files/5305047/Final_Revised_PhD_Thesis_Jan_2014.pdf
- Adu-Pipim, N. (2010). School Based Continuing Profesional Teacher Development: A Study of Alternative Teacher Development in the Eastern Cape. *The African Symposium: an online journal of the African Educational Research Network*, 10(2), 75–83. Recuperado de <http://www.ncsu.edu/aern/TAS10.2/TAS10.2Boaduo.pdf>
- Aguerrondo, I. (2003). Educación docente: desafíos de la política educativa. *Cuaderno de Discusión 8*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds08.pdf>
- Añorve, M. (1991). La fiabilidad en la entrevista: la entrevista semi estructurada y estructurada, un recurso de la encuesta. *Revista de Investigación y Bibliotecología*, 5(10), 29-37. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/3793>
- Antúñez, S. & Imbernón, F. (2007). (Coord.). *La educación permanente de docentes en la Región Centroamericana y República Dominicana. Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional*. San José: AECI. Recuperado de <http://www.oei.es/pdf2/laf-ormacion-permanente-de-docentes-centroamerica.pdf>
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuisl von Rein, E, & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung*. Recuperado de http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf
- Arnold, R. & Prescher, T. (2012). Spielräume und Entgrenzungen des Selbst in der Postmoderne: Grundlinien einer zeitgemäßen Theorie der Selbstbildung Erwachsener. En B. Schäffer, M. Schemmann & O. Dörner, O. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung im Kontext: theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative; Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Witpoth* (pp. 75-86). Bielfeld: Bertelsmann.
- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Chile, 1-19. Unesco. Recuperado de <http://www.ub.edu/>



obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/desarrollo_profesional_docentes_futuro_avalos.pdf

- (2007a). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41, (2), 77-99. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- (2007b). *Educación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe* (Informe preparado para el Diálogo Regional de Política). Recuperado de http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpublications.iadb.org%2Fdocument.cfm%3Fid%3D1281469&ei=o_joVlbNIKXcywPEqoCoCg&usq=AFQjCNH2PkGWL3OmfKfnvsx-pYmAtAz89Q&bvm=bv.86475890,d.bGQ
- Barros, M. E. (2009). *Educación permanente y de personas adultas*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:3c852720-9a7f-425f-a3cc-5d9be4ef57b2/2010-bv-11-03barros-pdf.pdf>
- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. & Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de educación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 83-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064006>
- Beca, C. (2004). Propuesta a partir de experiencia desarrollada en Chile. En I. Flores Arévalo (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Encuentro internacional. El desarrollo profesional de los docentes en América Latina (pp. 179-188). Proeduca-GTZ. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf
- Bello, M. (2004). El rol de la universidad en la educación continua de los profesores. *Encuentro por la Lectura y la Escritura*. Perú, 1-9. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/faedu/portal/images/publicaciones/documentos/roldeaedu.pdf>
- Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2012). Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojektes für Politik und Praxis. En I. Sgier, & S. Lattke. (Hg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (pp. 109-125). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Brum, M. & Kirchhof, L. (2015). The Collaborative Process Developed Among pre- and in-Service Teachers within a Continuing Teacher Education Program. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 37(2), 115-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3074/307440407003.pdf>
- Broad, K. & Evans, M. (2006). *A Review of Literature on Professional Development Content and Delivery Modes for Experienced Teachers*. Toronto: University of Toronto. Recuperado de <https://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/ARewiewofLiteratureonPD.pdf>

- Bryson, J. D. (2013). *Engaging Adult Learners. Philosophy, Principles and Practices*. Recuperado de <http://northernnc.on.ca/leid/docs/engagingadultlearners.pdf>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Caena, F. (2011). Literature Review Quality in Teachers' Continuing Professional Development. (Education and Training 2020 Thematic Working Group "Professional Development of Teachers"). European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Castillo, L. (setiembre, 2012). Impacto de la educación permanente en el desempeño docente. Acta en *III Seminario Nacional de Investigación Educativa 2012*. Recuperado en <http://www.siepe.org.pe/wp-content/uploads/220.pdf>
- Castro, A. & Martínez, L. (2016). The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development. *Profile*, 1(18), 39-54. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.49148>
- Castaño, M. (2009). La educación de adultos. *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*, (24), 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modulos/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/M_INMACULADA_MARTIN_1.pdf
- Cerda, A. & López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En M. Arellano y A. Cerda. (Ed.), *Educación continua de docentes. Un camino para compartir 2000-2005* (pp. 33-44). Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/chile/formacioncontinuadedocentes.pdf>
- Cervero, R. & Daley, B. (2016). Continuing Professional Education: A Contested Space. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (151), 9-18. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=continuing+education&id=EJ1113117>
- Correa, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in High-Performing Education Systems*. New York: SCOPE. Recuperado de <http://www.all4ed.org/files/TeacherLeaderEffectivenessReport.pdf>



- De Martín, E. (2005). *La educación en centros. Un modelo de educación permanente para equipos docentes*. Valencia: Nau Llibres
- Dollhausen, K. & Schrader, J. (2015). *Weiterbildungsorganisationen*. En J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (p.174-182). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörder, O. & Schäffer, B. (2012). Gerechtigkeit und Weiterbildung. In Aufruss. In B. Schäffer und O. Dörner (Hrsg.). *Weitebildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem* (pp. 6-19). München: Herber Utz Verlag
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung* (pp. 321-333). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Duffy, B. (2002). El análisis de las pruebas documentales. En J. Bell (Ed.), *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación* (pp. 123-134). Barcelona: Gedisa.
- Edelmann, D. (2011). Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive. In R. Tippel y A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. (pp. 309-328). 4 Auflage. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125297/f8129bf9d4d09ac78dc5ab3edee7c989.pdf?sequence=1>
- Equipo Políticas Sociales FETE UGT. (s/f). Educación de personas adultas. *Clave 5. Claves para la educación intercultural*. Recuperado de <http://www.educatolerancia.com/pdf/Claves%20para%20la%20Educacion%20Intercultural%205Educacion%20de%20personas%20adultas.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179en.pdf
- European Centre for the Development of Vocational Training – Cedefop (2008). *Terminology of European Education and Training Policy A Selection of 100 Key Terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf
- Eurydice (2011). *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/128ES.pdf
- Faulstich, P., Forneck, H., Grell, P., Häbner, K. Knoll, J. & Springer, A. (2005). *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann. Recuperado de <https://www.die-bonn.de/doks/faulstich0504.pdf>

- Feltsan, I. (2017). Development of Adult Education in Europe and in the Context of Knowles' Study. *Comparative Professional Pedagogy*, 7(2), 69-75. Recuperado de DOI: 10.1515/rpp-2017-0025
- Friebe, J. & Jana-Tröller, M. (2008). *Weiterbildung in der Alternden Deutschen Gesellschaft. Bestandsaufnahme der Demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung*. Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Recuperado de <http://www.die-bonn.de/doks/friebe0801.pdf>
- Fuguet, L. (2007). La educación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la educación infantil. *Revista de Investigación*, 62, 107-124. Recuperado de <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ri/v31n62/art08.pdf>
- Gairín, J., Castro, D., Navarro, M. & Rodríguez, D. (2011). La educación permanente de directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento. En J. Gairín (Coord.), *Reflexiones y Experiencias* (pp. 241-265). Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Recuperado de <http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red%20AGE%20vd.pdf>
- Gnahn, D. (2010). Weiterbildung und ihre Segmente. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE- Trendanalyse* (pp. 15-23). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- (2011). Berichts und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. En R. Tippel & A. von Hippel. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 279-292). 4 Auflage. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125297/f8129bf9d4d09ac78dc5ab3edee7c989.pdf?sequence=1>
- Guerra, P. (2008). Educación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación* 45(1), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2008Zamora.pdf>
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391. Recuperado de <http://physics.gmu.edu/~hgeller/TeacherWorkshop/Guskey2002.pdf>
- Hallmayer, T. (2006). *Politische Erwachsenenbildung im Erziehungssystem. Von der Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisen zur Systembildung – Eine empirische Studie am Beispiel des Themas Ökologie*. Aachen: Shaker Verlag.
- Harris, D. & Saas, T. (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509656.pdf>
- Head, K. & Taylor, P. (1997). *Readings in Teacher Development*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.



- Heistingner, A. (2006). *Qualitative Interviews – Ein Leitfaden zu Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen*. Recuperado de https://stage.cms.lu.ch/ksreussbuehl/061102durchfhrung_von_interviews_1_.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación* (2da edición). México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, M., Miranda, C., Pérez, H. & Koch, T. (2008). Necesidades de educación permanente de docentes técnicos. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), pp. 7-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135001>
- Hippel, A. von (2011a). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 687-706). 4 Auflage. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125297/f8129bf9d4d09ac78dc5ab3edee7c989.pdf?sequence=1>
- (2011b). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (pp. 248-267). Recuperado de http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professionalitaet.pdf
- Hippel, A. von & Tippelt, R. (2010). The Role of Adult Educators towards (Potential) Participants and Their Contribution to Increasing Participation in Adult Education - Insights into Existing Research. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1-2), pp. 33-51. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela0012
- Hizhynska, T. (2015). Professional Training Programs of Masters in Adult Education at Universities Germany. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(1), pp. 98-104. Recuperado de DOI: 10.1515/rpp-2015-0028
- Hoffman, N. (2012). Dokumentenanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung* (pp. 395-406). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangen Lernen*. Wien: LIT Verlag. DOI: DW 1000 H762
- Howard, A., Basurto-Santos, N., Gimenez, T., Gonzáles, A., McMurray, M. & Traish, A. (2016). *A Comparative Study of English Language Teacher Recruitment, In-Service Education and Retention in Latin America and the Middle East*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/G051-ELTRA-paper-a-comparative-study-of-english-language-teacher-recruitment-education-and-retention.pdf>
- van Houten, C. (1996). *Erwachsenenbildung als Willenserweckung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Imbernón, F. (1998). *La educación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (3ra edición). Barcelona: Grao.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar* 30, 15–25. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Reflexiones_globales_sobre_la_formacion_y_desarrollo_profesional_del_profesorado.pdf
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (6ta edición). Barcelona: Grao.
- Ingersoll, R. (Ed.) (s.f.). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations (China, Hong Kong, Korea, Singapore, Thailand, USA)*. Recuperado de http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
- Jarvis, P. (1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. New York: Routledge.
- Jabonero, M., Nieves, E., & Ruano, I. (1997). *Educación de personas adultas: Un modelo de futuro*. Madrid: La Muralla.
- Kalmus, J. & Rebello, M. (2016). Work and Education: A Comparative Analysis of Education Policies for In-Service Teachers in Brazil and Mexico. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 41(1), 53-65. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603141716>
- Käpplinger, B., Kulmus, C. & Haberzeth, E. (2013). *Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf>
- Kinder, K., Harland, J. & Wootten, M. (1991). *The Impact of School-Focused INSET on Classroom Practice*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Arbeitsdokument der kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Bonn: DIE. Recuperado de <https://www.die-bonn.de/id/745/about/html/>
- Kotthoff, H. & Pereyra, M. (2009). Las experiencias del PISA en Alemania: Recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798001>
- Kraft, S. (2011). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippel & A. von Hippel. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 405-426). 4 Auflage. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125297/f8129bf9d4d09ac78dc5ab3edee7c989.pdf?sequence=1>
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. London: Sage.



- Lenz, W. (1987). *Lehrnbuch der Erwachsenerbildung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Loibl, S. (2008). *Kompetenz: Weiterbildung. Ein Leitfanden für die Praxis*. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Löbbecke, P. (1989). *Erwachsenenbildung und Comunity Education. Theoretische Überlegungen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag.
- Losada, J. & López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.
- Lu, Y. (2007). *Erkennen des Anderen als Aufgabe der Erwachsenenbildung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Lunenburg, F. (2011). Professional Development: A Vehicle to Reform Schools. *Schooling* 2(1), 1-7. Recuperado de <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Professional%20Development-A%20Vehicle%20to%20Reform%20Schools%20ScHOOLING%20V2%20N1%2011.pdf>
- Mcphee, A. & Humes, W. (1998), Teacher Education and Teacher Development: A Comparative Study (Spain, UK [Scotland, England], Finland). *Teacher Development. An international journal of teachers' professional development*, 2(2), 165-178. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13664539800200051>
- Maier-Gutheil, C. & Hof, C. (2011). The Development of the Professionalism of Adult Educators: A Biographical and Learning Perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 75-88. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela0024
- Mayer, P. (2011). Teacher Education in Light of a Few Principles, Theories, and Studies on Vocational Training and Adult Education. *McGill Journal of Education*, 46(1), 157-170. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ940576>
- Milana, M. (2012). Political Globalization and the Shift from Adult Education to Lifelong Learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela0070
- Miranda, C. & Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógico*, 35(1), 155-169. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art09.pdf>
- Moliner, M. & Loren, C. (2010). La Educación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 25-44. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Monreal, M., Marco, M. & Amador, L. (2001). El adulto. Etapas y consideraciones para

- el aprendizaje. *Eúphoros*, (3), 97-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183063>
- Moore, M. (March-April, 2006). Teacher Professional Development as a Transformative Experience. *Future Directions in Literacy Conference*. Faculty of Education & Social Work, University of Sydney, Australia.
- Mora, A., Trejo, P. & Roux, R. (2014). English Language Teachers' Professional Development and Identities. *Profile*, 16(1), 49-62. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.38153>
- Moreno, S. (2010). *Educación para adultos* (Tesis de licenciatura). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/369/1/MorenoZarateSandra2010.pdf>
- Morin, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Lambayeque: Fondo Editorial Fachse.
- Mukan, N., Kravets, S. & Khamulyak, N. (2016). The Analysis of Content and Operational Components of Public School Teachers' Continuing Professional Development in Great Britain, Canada and the USA. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(2), 26-32. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124713>
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers, No. 48. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>
- Nolda, S. (2012). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung* (2da edición). Auflage. Darmstadt: WBG.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.waace.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- Parra, M. (2009). Validación y aplicación de la entrevista semiestructurada codificada y observación a la idoneidad del profesor, en el Segundo año de Ciencias de la Salud (Medicina y Nutrición), Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, año 2007. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 6(2), 93-100. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol622009/artinv6209c.pdf>
- Pieler, D. (2000). *Weiterbildungscontrolling. Eine systemorientierte Perspektive*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag.
- Pineda, P. (2007). La educación continua en España: Balance y retos de futuro. *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(1), 43-65. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_2.htm



- Pineda, P. & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de educación continua en España: Balance de un año de cambios. *Revista Educación*, 34(1), 705-736. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_29.pdf
- Porta, L. & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Raquimán, P. (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de educación continua. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13, 73-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117029005>
- Ramírez, E. & Duro, S. (2004). La educación de adultos y la educación intercultural: un estudio de casos en el centro de educación de adultos de Albuñol (Granada). 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación. Granada, 10-13 de noviembre. Recuperado de <http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ActoresyEscenarios/Escenarios/EdNOFormal/educ%20adultos%20y%20EIT94.pdf>
- Ramírez, V. & Víctor, A. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: Análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos? *Tiempo de Educar*, 11(21), 59-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31116163004>
- Reich-Claassen, J. (2010). Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. *Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens*. München: Lit Verlag.
- Reich-Claassen, J. & von Hippel, A. (2011). Angebotsplanung und –gestaltung. In R. Tippel & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 1003-1016). 4 Auflage. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125297/f8129bf9d4d09ac78dc5ab3edee7c989.pdf?sequence=1>
- Reddy, A. & Devi, U. (2012). Adult Education Teachers: Characteristics and Training. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 6(1), 228-238. Recuperado de <http://bjsep.org/getfile.php?id=116>
- Robalino, M. (2004). Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social. En I. Flores Arévalo (ed.), ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Encuentro internacional "El desarrollo profesional de los docentes en América Latina" (pp. 159-168). Lima: Proeduca-GTZ. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf

(junio, 2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. *Séminaire international La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements*

- sans formation initiale* (pp. 1–5). Recuperado de http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf
- Roß, R. (2012). Höhere Weiterbildung – mehr Teilhabe und Gerechtigkeit? In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Weitebildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem* (pp. 20-36). München: Herber Utz Verlag.
- von Rosenblatt, B. & Bilger, F. (2008). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. *Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Recuperado de https://www.bmbf.de/pubRD/weitebildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf
- Rubner, J. (2008). ¿Cómo pueden un país manejar el impacto de resultados “pobres” en un estudio internacional comparado? (El estudio de caso de Alemania). En K. Ross & I. Jürgens (Eds.), *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación. La planificación de su diseño y la gestión de su impacto* (pp. 274-283). París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Rummler, M. (2006). *Interkulturelle Weiterbildung für Multiplikator/innen in Europa*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sánchez, A. (2015). Las percepciones de docentes sobre la propuesta de educación continua planteada por una congregación religiosa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 147-166. Recuperado de <http://www.rexe.cl/27/pdf/278.pdf>
- Sandlin, J. A., Wright, R. R. & Clark, C. (2011). Adult Learning and Adult Development through the Lenses of Public Pedagogy. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 63(1), 3-23. DOI: 10.1177/0741713611415836.
- Schäffer, O. (2001). *Weitebildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Deutschland: Schneider Verlag Hohengehren
- Schäffer, B. (2012). Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung* (pp. 196-211). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schleicher, A. (2008). ¿Cómo pueden trabajar las organizaciones internacionales con los medios de comunicación para manejar los resultados internacionales comparados? (El estudio de caso de la OCDE). En K. Ross & I. Jürgens (Eds.), *Estudios Internacionales sobre la calidad de la educación. La planificación de su diseño y la gestión de su impacto* (pp. 284-296). París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Eerwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann



- Schmidt, S. (2013). The Future of Adult Education. *Adult Learning*, 24(2), pp. 79-81. DOI: 10.1177/1045159513477849
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sgier, I. (2012). Kernkompetenzen für die Erwachsenenbildung aus Schweizer und aus internationaler Sicht: Resultate aus dem Forschungsprojekt QF2TEACH. In I. Sgier, & S. Lattke (Hg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (pp. 8-107). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Siebert, H. (2006). *Theorien für die Praxis. Studentexte für Erwachsenenbildung*. 2 Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- (2011). *Lernen und Bildung Erwachsener*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schüßler, I. & Thurnes, C. (2005). *Lernkulturen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Thieme, P., Bruschi, M. & Büsch, V. (2015). The Role of Continuing Training Motivation for Work Ability and the Desire to Work Past Retirement Age. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(1), 25-38. Recuperado de http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10679/pdf/RELA_2015_1_Thieme_Brusch_Buesch_Role_of_continuing.pdf
- Tippelt, R. (2011). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4 Auflage (pp. 453-472). Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125297/f8129bf9d4d09ac78dc5ab3edee7c989.pdf?sequence=1>
- Tünnermann, C. (1995). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Nuevos documentos sobre educación superior. Estudios e investigaciones*. Unesco, (pp.1-39). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf>
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Recuperado de http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf
- Unesco (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos* (Conferencia General en su Decimonovena Reunión Nairobi). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_S.PDF
- (2002). *Educación docente: Un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/formacion_docente_aporte_discusion.pdf

- (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UJL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf
- (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia regional sobre docentes*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- Vezub, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
- Zeuner, C. (2011). Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. In R. Tippel & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 583-598). 4 Auflage. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125297/f8129bf9d4d09ac78dc5ab3edee7c989.pdf?sequence=1>



ISBN: 978-612-47328-3-6



9 786124 732836