

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



Trayectorias profesionales de formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

AUTORA

Gabriela Alejandra Lip Marín

ASESOR

Luis Enrique Sime Poma

Mayo, 2019

RESUMEN

La presente investigación tuvo por finalidad explorar el tema de las trayectorias profesionales de formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Para abordar dicho tema, se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular (EBR)?

Por ello, se planteó como objetivo general analizar las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en servicio y los siguientes objetivos específicos: 1) Describir las trayectorias formativas de los formadores de docentes en servicio, 2) Describir las trayectorias laborales de los formadores de docentes en servicio y 3) Proponer una tipología de las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en servicio.

Respecto a la metodología de la investigación, se realizó un análisis documental descriptivo, el cual fue realizado a través de la técnica del análisis de contenido de los Curriculum Vitae (CV) de los formadores. Los instrumentos fueron dos matrices para el recojo de información sobre la trayectoria formativa y laboral de dichos formadores.

Los principales resultados de la investigación fueron la caracterización de las trayectorias profesionales de los formadores como heterogéneas y de movilidad horizontal. Respecto a la trayectoria formativa, se halló que los formadores tenían como formación inicial la carrera de Educación y que su formación en servicio se caracterizaba por cursos y eventos de corta duración. Sobre la trayectoria laboral, se puede afirmar que es discontinua, ya que la mayoría asume dicha función de manera circunstancial. Finalmente, se aporta una tipología de las trayectorias de los formadores basada en cinco tipos de combinación entre la formación inicial y su experiencia laboral.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por su apoyo incondicional y paciencia.

A mi asesor, el Doctor Luis Sime Poma, por su orientación y perspectiva a lo largo de todo el proceso de investigación.

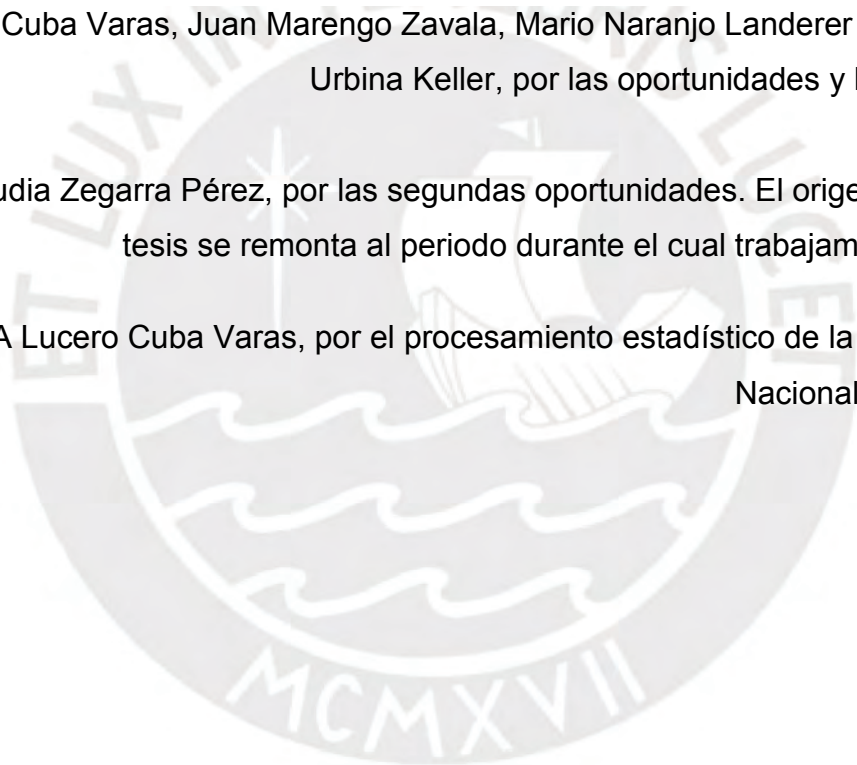
A las profesoras Patricia Escobar Cáceres y Aurea Bolaños Hidalgo, por sus valiosos comentarios.

A la Dirección y trabajadores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), por las facilidades para realizar la presente investigación.

A Lucero Cuba Varas, Juan Marengo Zavala, Mario Naranjo Landerer y Ximena Urbina Keller, por las oportunidades y lecciones.

A Claudia Zegarra Pérez, por las segundas oportunidades. El origen de esta tesis se remonta al periodo durante el cual trabajamos juntas.

A Lucero Cuba Varas, por el procesamiento estadístico de la Encuesta Nacional Docente.



Índice	
INTRODUCCIÓN	7
PARTE 1: MARCO DE REFERENCIA	11
CAPÍTULO I: UNA APROXIMACIÓN CONTEXTUAL A LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA	11
1. EL CONTEXTO INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO	11
2. EL CONTEXTO NACIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO .	14
2.1. Normativa sobre formación docente en servicio	14
2.2. Oferta de formación docente en servicio	14
2.3. Percepciones de los docentes sobre su formación en servicio	16
CAPÍTULO II: CONCEPTOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO Y LA TRAYECTORIA PROFESIONAL	20
1. CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO	20
2. TIPOS DE OFERTA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO	22
3. CARRERA PROFESIONAL	23
4. TRAYECTORIA PROFESIONAL	27
4.1. Trayectoria formativa	27
4.2. Trayectoria laboral	29
CAPÍTULO III: EL FORMADOR DE DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA	32
1. APROXIMACIONES AL FORMADOR DE DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA	32
2. ESTUDIOS SOBRE EL FORMADOR DE DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA A NIVEL INTERNACIONAL	33
3. FORMADOR DE DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN PERÚ	35
PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	42
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO	42
1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	43
1.1. Método de investigación	43
1.2. Nivel de la investigación	44
2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	44
2.1. Problema de investigación	45
2.2. Objetivo general	45
2.3. Objetivos específicos	45
3. FUENTES DOCUMENTALES, POBLACIÓN Y MUESTRA	45
3.1. Fuente documental	45
3.2. Sobre el centro de formación estudiado	46

3.3. Población y muestra.....	47
3.4. Recojo de fuentes documentales	49
4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS.....	49
4.1. Técnica de la investigación	49
4.2. Diseño de los instrumentos	51
4.3. Validación de instrumentos	51
4.3.1. <i>Aplicación piloto</i>	51
4.3.2. <i>Juicio de expertos</i>	52
4.4. Descripción de los instrumentos.....	54
4.5. Codificación de fuentes documentales	58
4.6. Procesamiento de la información	60
4.7. Limitaciones de la investigación	60
5. CONSIDERACIONES ÉTICAS	61
CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	63
1. TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS FORMADORES	63
1.1 Formación inicial	64
1.2 Formación en servicio	64
2. TRAYECTORIAS LABORALES DE LOS FORMADORES	70
2.1 Experiencia laboral en el campo educativo y otros campos profesionales.....	70
2.2 Experiencia laboral en la gestión educativa.....	73
2.3 Experiencia en la formación docente en servicio en EBR.....	74
3. TIPOLOGÍA DE TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS FORMADORES ESTUDIADOS.....	76
CONCLUSIONES	79
RECOMENDACIONES.....	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
APÉNDICES.....	92

Índice de tablas

Tabla 1. Acciones formativas (ENDO 2016).....	17
Tabla 2. Programas formativos (ENDO 2016).....	17
Tabla 3. Financiamiento de última capacitación (en porcentaje).....	18
Tabla 4. Satisfacción con última capacitación (en porcentaje).....	18
Tabla 5. Oferta de formación docente en servicio por finalidad.....	22
Tabla 6. Cursos dictados por formador.....	49
Tabla 7. Cursos dictados por año.....	49
Tabla 8. Resultados de aplicación piloto.....	51
Tabla 9. Observaciones del experto.....	53
Tabla 10. Lista de códigos.....	54
Tabla 11. Ficha de registro 1: Trayectoria formativa.....	55
Tabla 12. Ficha de registro 2: Trayectoria laboral.....	56
Tabla 13. Formación inicial de formadores.....	64
Tabla 14. Formadores con grados de posgrado.....	65
Tabla 15. Especializaciones de los grados de maestría o doctorado.....	65
Tabla 16. Diplomados y cursos de larga y corta duración por término y temática.....	66
Tabla 17. Diplomados y cursos de larga y corta duración por finalidad.....	68
Tabla 18. Eventos por término y temática.....	69
Tabla 19. Ámbitos de trabajo durante la trayectoria laboral.....	71
Tabla 20. Tipos de experiencias laborales en el campo educativo.....	71
Tabla 21. Experiencia como docente de aula en instituciones educativas.....	72
Tabla 22. Docencia de aula - niveles de EBR.....	73
Tabla 23. Formadores con experiencia en gestión educativa.....	73
Tabla 24. Número de experiencias como formador de docentes en servicio (EBR).....	74
Tabla 25. Temática de experiencias como formador de docentes en servicio (EBR) ..	74
Tabla 26. Tipos de trayectorias profesionales de los formadores.....	76

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo por finalidad desarrollar el tema de las trayectorias profesionales de formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Dicho tema se enmarca en el campo de estudios sobre desarrollo profesional de docentes. Diversos factores, tales como el salario, el reconocimiento social, el mercado laboral, el clima laboral, la carrera docente y la formación contribuyen a dicho desarrollo. En el caso de la presente investigación, esta se enfocó en el campo específico de la formación de docentes en servicio, entendido como un “conjunto de oportunidades abiertas al docente para ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y, en general, fortalecer el ejercicio de su profesión” (Avalos, 2007, citada en CISE, 2014, p. 23), y se centró en uno de sus actores, el formador de docentes de Educación Básica Regular en servicio.

Por ello, se decidió realizar el presente estudio debido a los siguientes motivos: la escasez de investigaciones sobre el tema en el país y la identificación del formador como un factor clave en la calidad de la formación docente.

Al respecto, a partir de la revisión de los trabajos de investigación registrados en los repositorios “Acceso Libre a Información Científica para la Innovación” (ALICIA) (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC], 2018) y “Registro Nacional de Trabajos de Investigación” (RENATI) (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2018) a agosto del 2018, se pudo constatar que solo

existían cuatro tesis que tenían como población a los formadores pero cuyos temas de investigación eran distintos al de la investigación propuesta en la presente tesis. Por lo tanto, sobre la base de la revisión realizada, se comprobó la escasez de investigaciones sobre el tema de trayectoria de formadores en el país, no se cuenta con información a nivel nacional sobre la cantidad y características de los formadores a nivel nacional.

A la justificación académica ya señalada se suma una de carácter contextual, ya que docentes encuestados en la Encuesta Nacional de Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales (ENDO) del año 2014 identificaron la calidad de los formadores/acompañantes como una de las características más importantes de un buen programa de capacitación o formación (87.1%) (Ministerio de Educación de Perú [Minedu], 2018a). Sin embargo, diversas evaluaciones sobre programas de formación docente en servicio en el país identificaron que la oferta de formadores es una de las principales restricciones para el logro de sus objetivos (Orihuela, Díaz & del Mastro, 2009; Rodríguez, Sanz & Soltau, 2013).

Entonces, según lo señalado, estudiar la trayectoria profesional de los formadores de docentes en servicio es de especial interés en nuestro país, ya que responde a las necesidades de información a nivel de la política docente y es reconocido como un aspecto clave por los beneficiarios de los programas de formación. A nivel micro, el estudio permitió que el CISE cuente con conocimiento sobre la trayectoria profesional de los formadores que empleó para el desarrollo de su oferta académica.

De esta manera, la tesis propuesta buscó contribuir al campo académico de la formación en servicio de docentes de Educación Básica Regular.

Para abordar el tema de investigación, se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en servicio de EBR?

Para abordar dicho problema, se planteó como objetivo general: Analizar las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en servicio de EBR. En la misma línea, se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) Describir las trayectorias formativas de los formadores de docentes en servicio; 2) Describir las trayectorias laborales de los formadores de docentes en servicio y

3) Proponer una tipología de las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en servicio.

El tema propuesto se insertó en la línea de investigación “Formación y desarrollo profesional en el campo educativo”, eje “Formación continua de docentes” y subeje temático “Trayectoria e identidad docente” de la Maestría en Educación.

Para abordar los objetivos de la investigación, se seleccionó el método de análisis documental de nivel descriptivo, ya que se buscó recoger datos sobre diversos aspectos de las trayectorias profesionales de los formadores. Al respecto, se decidió usar como fuente principal el CV de los formadores, debido a que es una fuente rica en información académica y profesional longitudinal y secuencial. Respecto a la técnica utilizada, esta fue la de análisis de contenido de tipo cualitativo temático. Como instrumentos, se elaboraron dos matrices destinadas al recojo de información sobre la trayectoria formativa y laboral de cada formador, las cuales fueron validadas a través de una aplicación piloto y juicio de expertos.

A partir del análisis, podemos afirmar que las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular del CISE se caracterizan por su diversidad, heterogeneidad y movilidad horizontal. En particular, se puede señalar que la formación inicial de los formadores no fue suficiente para el desempeño de su función. Por el contrario, se constató que los formadores llevaron acciones formativas de corta duración, principalmente, las de contenidos disciplinares. Al respecto, fue poco frecuente encontrar acciones formativas relacionadas con la formación de docentes o de adultos, lo que puede explicarse por la poca oferta sobre estos temas para formadores existente a nivel nacional.

Respecto a los límites de la investigación, dado que se estudiaron las trayectorias desde la perspectiva que las define de manera externa, la investigación no ha buscado conocer la percepción de los formadores sobre su propia trayectoria. Además, no se triangularon los resultados con otras técnicas o fuentes de información. Asimismo, los resultados de la investigación representan las características de los formadores en el momento que fueron contratados por el centro de formación. En ese sentido, las conclusiones del presente estudio están limitadas a dicho periodo y a lo registrado en el CV.

De manera adicional, no se contó con información en varios casos de algunas de las categorías propuestas.

Finalmente, se describe la organización del presente informe. Este está organizado en dos partes principales: (1) Marco de referencia, el cual desarrolla el contexto internacional y nacional de la formación docente; los conceptos relacionados a la formación docente y a la trayectoria profesional y, finalmente, describe estudios sobre el formador de docentes en servicio de Educación Básica a nivel internacional y nacional y (2) Diseño metodológico, el cual desarrolla el enfoque metodológico para el recojo, procesamiento y análisis de la información y presenta el análisis y discusión de resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación y recomendaciones.



PARTE 1: MARCO DE REFERENCIA

El marco de referencia está organizado en tres capítulos: el primer capítulo desarrolla el contexto del tema de investigación: la formación de docentes en servicio, el segundo desarrolla los principales conceptos del problema de investigación y, por último, el tercer capítulo presenta una revisión de los estudios sobre el actor en el que se enfoca la investigación: el formador de docentes en servicio de Educación Básica.

CAPÍTULO I: UNA APROXIMACIÓN CONTEXTUAL A LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA

El presente capítulo desarrollará el contexto internacional y nacional de la formación en servicio dirigida a docentes de Educación Básica. Se ha considerado relevante desarrollar dicho contexto debido a que la formación en servicio es el campo del tema de la investigación y el marco en el cual se desenvuelve el actor estudiado. De esta manera, se desarrollarán los elementos contextuales relacionados al tema de la presente investigación.

1. EL CONTEXTO INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO

En la actualidad, la sociedad del conocimiento demanda que los profesionales se formen de manera permanente. Es así como, desde los años sesenta, la información y el conocimiento han cobrado especial importancia en la industria y empleo, debido a que el conocimiento ha desplazado a la producción industrial como la fuente más importante de desarrollo económico y,

a la vez, de desigualdades sociales (Ayuste, 2012; Balderas, 2009; C. Vargas, 2017). Como respuesta a dicho contexto, se demanda a la educación formar trabajadores que sean flexibles y capaces de aprender a lo largo de toda la vida.

Es por ello por lo que diversas organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010), el Banco Mundial y la Comisión Europea cambiaron su enfoque centrado en la ampliación de la cobertura a uno centrado en la calidad de los sistemas educativos.

En este contexto, los bajos rendimientos de los estudiantes de Educación Básica en las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales fueron identificados como un problema central de los sistemas educativos. Reportes como el informe McKinsey sobre los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo (Barber & Mourshed, 2007) y documentos sobre educación de la OCDE (OCDE, 2010) señalaron al docente como el factor clave para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes: “La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes” (Barber & Mourshed, 2007, p. 14). Entonces, se determinó que la formación de los docentes era insuficiente para responder a los cambios que implicaba el nuevo contexto.

En este escenario, se afirmó que el desarrollo profesional docente es clave para la renovación de sus competencias en un contexto cambiante (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013; OCDE, 2010). Además, se identificó que diversos factores, tales como el salario, el reconocimiento social, el mercado laboral, el clima laboral, la carrera docente y la formación contribuyen a dicho desarrollo (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos [CISE]), 2014).

En este contexto, los países invierten considerables recursos económicos en programas de formación docente, ya que se señala que la inversión en la formación permanente del profesorado influye en el rendimiento escolar (Posner, 2004, citado en González, Oterino & Fabián, 2006) y, de manera particular, la realizada en la formación en servicio (UNESCO, 2015).

Sin embargo, la evidencia sobre la relación entre los antecedentes académicos de los docentes y el rendimiento de sus estudiantes es incierta. En

primer lugar, existe una escasez de evaluaciones rigurosas de los programas de formación docente (Bruns & Luque, 2015). En segundo lugar, si bien los docentes encuestados por la encuesta *Teaching and Learning International Survey* (TALIS)¹ señalan que su participación en actividades de desarrollo profesional ha tenido efectos positivos moderados o fuertes en su trabajo docente (de 75.2% al 90.2% como promedio OCDE), otras investigaciones señalan que los resultados sobre dicha relación son mixtos (Ingersoll, 2011; Weinstein, 2015). Asimismo, existe un cuestionamiento a la existencia de una relación causal entre la formación docente y los resultados del estudiante, ya que dicha relación no considera los efectos de los diversos contextos sociales y culturales de los estudiantes (Escudero, Cutanda & Trillo, 2017).

Además, un aspecto a considerar es que varios países exigen completar acciones de formación profesional para el ascenso en las carreras docentes basadas en la meritocracia, incluso, en algunos países, las acciones formativas son resultado de negociaciones colectivas de los sindicatos docentes (OCDE, 2010). En el caso del Perú, las escalas siete y ocho de la Carrera Pública Magisterial (CPM), con las remuneraciones más altas de la carrera (Congreso de la República del Perú, 2012), exigen contar con estudios de maestría o doctorado, respectivamente (Minedu, 2013).

Al respecto, Juárez (2005), citado en Borja, Vera, & García (2009), señala, a partir del análisis del caso de México, que existe un riesgo de que la formación se convierta solo en un estímulo económico para ascender en la carrera docente.

A modo de conclusión, la revisión del contexto internacional de la formación en servicio nos muestra que dicha formación ha estado influida significativamente por el supuesto de que el docente es el factor clave en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Dicho supuesto también ha influido a la formación docente del país, tal y como se desarrollará en la siguiente sección.

¹ La encuesta *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) ha sido realizada en los años 2009 y 2013 por la OCDE. Dicha encuesta permite comparar las percepciones de docentes y directivos de educación secundaria de 33 países de Oceanía, Europa, América y Asia sobre el entorno del aprendizaje, condiciones de trabajo y su desarrollo profesional (OCDE, 2009).

2. EL CONTEXTO NACIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO

2.1. Normativa sobre formación docente en servicio

En el Perú, la formación docente en servicio pública se encuentra regulada por una serie de normas, entre ellas, el Proyecto Educativo Nacional (PEN), la Ley General de Educación y la Ley de Reforma Magisterial (LRM).

El PEN señala la importancia de la formación docente en el resultado 1 (“Sistema integral de formación docente”) del objetivo estratégico 3 (“Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”). Para ello, propone como política pública la reestructuración y fortalecimiento de la formación docente en servicio, articulada a la formación docente inicial (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2006).

De acuerdo con la Ley General de Educación (Congreso de la República de Perú, 2003), la formación de los docentes es responsabilidad del Estado, a través del Programa de Formación y Capacitación Permanente, el cual vincula la formación inicial del docente y en servicio (Artículo 60). En la misma línea, la Ley Orgánica del Minedu (Artículo 5) y la LRM (Artículo 8) señala que este tiene como una de sus funciones desarrollar políticas que promuevan la formación de los docentes (Congreso de la República de Perú, 1992; Congreso de la República de Perú, 2012).

Por otra parte, el Reglamento de la LRM (Minedu, 2013) señala que la formación docente es parte de un continuo que comprende la formación inicial y en servicio y que su finalidad es el desarrollo de las competencias profesionales (Artículo 4).

Esta sección ha desarrollado la normativa de formación docente en servicio pública, la cual es el marco legal de la oferta predominante en el país, tal y como se desarrollará en la siguiente sección.

2.2. Oferta de formación docente en servicio

La mayoría de la oferta de formación docente en servicio dirigida a docentes de Educación Básica en el país ha sido pública. Al respecto, diversos autores señalan que, desde mediados de los años noventa, a nivel nacional, el Minedu organizó acciones de formación en servicio masivos tales como el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS), el Programa Nacional de Formación y

Capacitación Permanente (PRONAFCAP) (De Belaunde, González & Eguren, 2013) y el Programa de Actualización Docente en Didáctica (PADD) presencial y semipresencial (Montero & Carrillo, 2017). Asimismo, desde el 2013, el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) ha ofrecido becas dirigidas a docentes para el estudio de cursos de especialización y de maestría (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [Pronabec] (2014), citado en Sime, 2017).

En el caso de la oferta de formación en servicio en regiones, Montero, Ames, Uccelli y Cabrera (2005) realizaron un estudio en las regiones de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna. En dicho estudio identificaron que 64 de las 93 instituciones estudiadas se encontraban en las capitales de dichas regiones. Además, identificaron cuatro formas de atención: 1) cursos organizados por instituciones educativas locales, principalmente Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), Institutos Superiores Técnicos (IEST) y Escuelas de Formación Artística (ESFA) públicos, a los docentes de la región; 2) oferta organizada por Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y asociaciones que intervienen en la región; 3) cursos a distancia o semipresenciales, dictados principalmente por universidades de la región u otras regiones y 4) los programas del Minedu, implementados en convenio con una universidad o institución educativa local.

Respecto a la temática de dicha oferta, las autoras señalan que la mayor parte de ella consiste en cursos de capacitación sobre herramientas pedagógicas, áreas curriculares o temas específicos, programas de complementación académica dirigidos a la obtención del bachillerato o licenciatura, cursos dirigidos a públicos específicos y otros (Montero et al., 2005).

Otro estudio sobre la oferta a nivel regional es el de Becerra (2016), quien realizó un estudio en 128 Instituciones de Formación Docente (IFD) públicas y privadas ubicadas en 19 regiones del país. Al respecto, Becerra (2016) señala que el 40% de las IFD brindan acciones de formación de actualización, 9% de especialización, 40% de posgrado y 21% de segunda especialidad. Además, afirma que la oferta se encuentra organizada principalmente en función de los intereses individuales de los docentes y los requisitos formales señalados por la CPM (Becerra, 2016).

Montero (2008), citada en Rodríguez et al. (2016), analizó tres programas de formación docente de gestión privada en ámbitos rurales de tres regiones del país y concluyó que, en comparación con los programas públicos, los proyectos de gestión privada pueden realizar una intervención y acompañamiento más sistemático, organizado y frecuente debido a su menor escala.

En conclusión, a partir de lo desarrollado, y en línea con lo que afirman Montero y Carrillo (2017), se puede señalar que la formación docente en servicio ha formado parte de las principales acciones de atención dirigidas a docentes de diversos gobiernos e instituciones. Sin embargo, dicha oferta no ha seguido una ruta definida o continua y ha tenido poco impacto en el cambio de prácticas pedagógicas (Montero & Carrillo, 2017).

Esta sección ha descrito las características generales de la oferta de formación docente en servicio. Asimismo, consideramos importante resaltar las percepciones de los docentes sobre dicha formación, tal y como se desarrollará en la siguiente sección.

2.3. Percepciones de los docentes sobre su formación en servicio

A continuación, se describirán las percepciones de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas sobre su formación en servicio según la ENDO, realizada en los años 2014 y 2016².

Ambas encuestas incluyen preguntas sobre el tema de formación en servicio de los docentes: la ENDO 2014 plantea seis preguntas relacionadas al tema mientras que la ENDO 2016 incluye la sección “Capacitación y Formación en Servicio” con nueve preguntas.

Uno de los hallazgos de la ENDO 2014 fue que los docentes encuestados identificaron a la calidad de los formadores/acompañantes como una de las características más importantes de un buen programa de capacitación o formación (87.1%)³ (Minedu, 2018a).

² La Encuesta Nacional de Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales (ENDO) fue desarrollada por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en el 2014 y por el Minedu en el 2016. La realizada en el 2014 fue la primera encuesta de gran magnitud sobre percepciones de una muestra representativa de docentes sobre sus características, formación, trayectoria profesional, condiciones de trabajo, aspiraciones, demandas y expectativas, etc. (CNE, 2016; Minedu, 2018a).

³ Pregunta 15: “Indique las tres características más importantes de un buen programa de capacitación o formación” (Minedu, 2018a).

Por otra parte, los docentes encuestados en el 2016 respondieron diversas preguntas sobre su formación en servicio, en particular, resaltamos las relacionadas a la participación en acciones y programas formativos y la relacionada a la institución capacitadora, fuente de financiamiento y satisfacción del docente con su última capacitación recibida en el año 2015.

Tabla 1. Acciones formativas (ENDO 2016)

Acción formativa	Sí	No
Taller (Rutas de aprendizaje, etc.)	64.7%	35.3%
Seminario	22.1%	77.9%
Curso (Actualización)	50.5%	49.5%
Acompañamiento	29.3%	70.8%
Observación entre pares	15.5%	84.6%
Pasantías	4.68%	95.3%
Ninguna	16.5%	83.5%

Adaptado de “Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales (ENDO 2016)”, Minedu, 2018b, pregunta 601: “Durante el año 2015, ¿participó Ud. en las siguientes acciones formativas? (Acepte una o más alternativas)”

Como se puede observar en la Tabla 1, las acciones formativas en las que más participaron los docentes en el 2015 fueron el taller (rutas de aprendizaje, etc.) (64.7%), el curso (actualización) (50.5%), acompañamiento (29.3%) y seminario (22.1%).

Tabla 2. Programas formativos (ENDO 2016)

Programas formativos	Sí	No
Diplomado	24.8%	75.2%
Segunda especialidad	5.40%	94.5%
Maestría	8.12%	91.8%
Doctorado	0.81%	99.1%
Ninguna	64.9%	35%

Adaptado de “Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales (ENDO 2016)”, Minedu, 2018b, pregunta 602: “Durante el año 2015, ¿participó Ud. en los siguientes programas formativos? (Acepte una o más alternativas)”

Por otra parte, los programas formativos en los que más participaron los docentes en el 2015 fueron el diplomado (24.8%), maestría (8.12%) y segunda especialidad (5.40%). Destaca el hecho de que el 64.9% señaló no haber participado en ningún programa formativo durante el 2015.

Sobre la institución capacitadora, el 41.1% de docentes encuestados señaló haber recibido capacitación de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), seguida por la brindada por la Institución Educativa (I.E.) (27.0%), el

Minedu (23.9%), Universidad o Instituto (21.4%), otras instituciones (15.7%), Dirección Regional de Educación (DRE) (13.1%) y, finalmente, ONG (2.79%) (Ver Tabla 3).

Dado el objetivo de la investigación, se presenta la información relacionada con la capacitación brindada por universidad o instituto. El 14.27% de los docentes señaló haberla financiado con recursos propios (Ver Tabla 3) y el 21.3% declaró estar satisfecho con dicha capacitación (Ver Tabla 4).

Tabla 3. Financiamiento de última capacitación (en porcentaje)

Institución	Sí	No	N/A	Financiamiento							
				Ud. mismo o/ recursos propios	Su I.E.	Min edu	DRE	UGEL	ONG	Otra	N/A
I.E.	27.0	58.6	0.06	4.64	20.1	0.62	0.24	0.88	0.06	0.39	0.11
DRE	13.1	72.4	0.63	1.71	0.40	0.74	9.66	0.44	0.01	0.13	0.05
UGEL	41.1	44.5	0.64	4.06	0.89	2.16	0.82	32.8	0.09	0.16	0.12
Minedu	23.9	61.6	0.65	1.35	0.32	21.1	0.29	0.56	0.05	0.15	0.06
Universidad/ Instituto	21.4	64.2	0.64	14.3	0.91	2.28	0.08	0.20	0.03	3.48	0.09
ONG	2.79	82.7	0.69	0.45	0.09	0.04	0.01	0.10	1.93	0.15	0.01
Otras instituciones	15.7	69.9	0.61	7.54	0.64	0.21	0.03	0.06	0.06	7.10	0.06

Adaptado de “Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales (ENDO 2016)”, Minedu, 2018b, pregunta 603: “¿De cuáles de las siguientes instituciones ha recibido usted capacitaciones durante el año 2015?” y pregunta 603B: “¿Quién financió la última capacitación que recibió el 2015?”. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal.

Tabla 4. Satisfacción con última capacitación (en porcentaje)

Institución	Sí	No	N/A	Satisfacción				
				Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	N/A
IE	27.0	58.6	0.06	0.59	6.08	17.2	2.88	0.24
DRE	13.1	72.4	0.63	0.35	4.23	7.64	0.81	0.11
UGEL	41.1	44.5	0.64	2.07	15.7	21.0	2.11	0.24
Minedu	23.9	61.6	0.65	0.33	4.54	15.5	3.45	0.13
Universidad/ Instituto	21.3	64.2	0.64	0.07	2.37	14.2	4.57	0.16
ONG	2.79	82.7	0.69	0.03	0.48	1.82	0.43	0.03
Otras instituciones	15.7	69.9	0.61	0.19	2.59	9.95	2.89	0.09

Adaptado de “Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales (ENDO 2016)”, Ministerio de Educación de Perú, 2018b, pregunta 603: “¿De cuáles de las siguientes instituciones ha recibido usted capacitaciones durante el año 2015?” y pregunta 603C: “¿Cuán satisfecho está con la última capacitación que recibió el 2015? (Mostrar tarjeta)”. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal.

En conclusión, este capítulo ha desarrollado los elementos contextuales relevantes para el desarrollo del tema de la presente investigación: la sociedad del conocimiento, identificación del docente como actor clave en el aprendizaje

de los estudiantes, la normativa y oferta nacional de formación en servicio y las percepciones de los docentes sobre ella.



CAPÍTULO II: CONCEPTOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO Y LA TRAYECTORIA PROFESIONAL

El presente capítulo tiene por objetivo desarrollar los conceptos relacionados con la formación docente, tipos de oferta de formación docente y trayectoria profesional. En primer lugar, se hará una revisión de los conceptos de formación permanente, formación continua y formación en servicio. Posteriormente, se desarrollará lo relacionado a los tipos de formación docente. Luego, se realizará una introducción sobre el campo de estudios de la carrera profesional y sus principales conceptualizaciones. Finalmente, se desarrollará el concepto principal de la investigación: el de trayectoria profesional y los dos elementos que lo componen: la trayectoria formativa y laboral.

1. CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO

Como se ha mencionado previamente, la presente investigación se centra en la formación docente. Por ello, se definen conceptos relacionados a dicho campo tales como formación permanente, formación continua y formación en servicio. Al respecto, Arredondo (2007) señala que las definiciones y diferencias entre la formación inicial, continua y permanente no son claras y que el uso de dichos términos en el discurso oficial no parece estar planteados sobre la base de una teoría en particular.

1.1. Formación permanente

Miranda y Rivera (2009) señalan que el concepto de la formación permanente es polisémico. Asimismo, los autores, citando a Alvarado (2006), señalan que dicho concepto suele ser considerado como sinónimo de la formación en servicio, perfeccionamiento, reciclaje, etc. y que el uso de dichos términos se condiciona al origen político-ideológico del contexto.

Es así como la mayoría de los autores conciben la formación permanente como un proceso natural que dura toda la vida y que tiene por objetivo el perfeccionamiento y actualización del docente para conseguir una mejora profesional y personal (CISE, 2014; Miranda & Rivera, 2009).

Ávalos (2008), citada en Miranda y Rivera (2009), sitúa a la formación permanente bajo dos enfoques, los cuales condicionan la gestión de los procesos formativos de los docentes: el enfoque del “déficit” y el de “desarrollo profesional docente”. El primero enfatiza una visión del docente como un sujeto que adolece de ciertas competencias, por lo que hay que capacitarlo para su desempeño. Dicha visión es la que ha estado detrás de diversos programas de formación docente en América Latina (Vélaz de Medrano & Vaillant, 2009). En cambio, el enfoque de desarrollo profesional docente considera que los docentes tienen capacidades que deben ser desarrolladas, a través del aprendizaje y la reconstrucción de la experiencia, en un proceso gradual y continuo de desarrollo profesional (Feixas, 2004; Miranda & Rivera, 2009; CISE, 2014).

1.2. Formación continua

La formación continua se vincula con la formación permanente, en el sentido de que se realiza a lo largo de toda la vida (CISE, 2014) y comprende la formación inicial y en servicio (Ávalos, 2007, citada en CISE, 2014). En ese sentido, UNESCO (2015) afirma que los conceptos de formación inicial, formación para la inserción laboral y formación en servicio se encuentran articulados alrededor del concepto de formación continua.

1.3. Formación en servicio

Finalmente, se señala que el concepto de formación en servicio se encuentra asociado al concepto de formación continua. En específico, se define a la formación en servicio de docentes como “conjunto de oportunidades abiertas al docente para ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y, en general, fortalecer el ejercicio de su profesión” (Avalos, 2007,

citada en CISE, 2014, p. 23). Para esta investigación, solo se considerarán las relacionadas a la educación formal, tanto las orientadas a obtener un grado académico como las que solo brindan constancias o certificaciones.

En conclusión, si bien nos inscribimos en la concepción teórica de la formación continua, para la presente tesis, nos referiremos únicamente a los formadores de docentes en servicio, excluyendo a los de formación inicial.

Una vez desarrollada la concepción teórica relacionada con la formación continua, la siguiente sección describirán los tipos de oferta de formación docente en servicio.

2. TIPOS DE OFERTA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO

Respecto a la oferta de formación en servicio, el Reglamento de la LRM (Minedu, 2013) señala que la formación en servicio se distingue por su finalidad, duración, diseño u otros. De esta manera, según el Artículo 15, las acciones formativas por finalidad son las señaladas en la Tabla 5:

Tabla 5. Oferta de formación docente en servicio por finalidad

Finalidad	Definición
Actualización	Manejo teórico-práctico de los últimos avances de la pedagogía y las disciplinas relacionadas con el currículo.
Especialización	Desarrollo de competencias en algún campo específico de la pedagogía o alguna disciplina, afín a su título profesional.
Segunda especialidad	Desarrollo de competencias en algún campo específico de la pedagogía o alguna disciplina en un área distinta a la del título profesional
Postgrado	Estudios conducentes a un grado académico.

Adaptado de: "Decreto Supremo N° 004-2013-ED Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial", Minedu, 2013.

Respecto a las modalidades formativas de la formación en servicio, De Martín (2005), citado en CISE (2014), señala que no hay acuerdo en la literatura sobre la manera de denominar las acciones de formación docente.

Al respecto, Imbernón (2004), citado en CISE (2014), propone la siguiente clasificación de acciones formativas:

- Cursos de larga duración: Formación individual fuera del centro educativo con una duración máxima de tres años.
- Cursos de breve duración: Formación individual y ocasional de hasta doce semanas de duración.
- Cursos centrados en la escuela: Formación realizada con los docentes en el mismo centro educativo.

Es importante señalar que la presente investigación considera a los estudios de posgrado como parte de la formación en servicio.

Se propone como definición propia de acción formativa la siguiente: “proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a la adquisición o mejora de competencias y cualificaciones profesionales”.

A continuación, se desarrolla los conceptos relacionados a carrera profesional.

3. CARRERA PROFESIONAL

El concepto de trayectoria está inserto en el campo de estudios sobre la carrera (“*career studies*”)⁴. Dicho campo surgió a partir de los aportes de diversas perspectivas, entre las que se encuentran la sociológica, psicológica vocacional y la del desarrollo (Johnston-Anderson, 2016; McWilliams, 2014; Sime, 2007).

Debido a la naturaleza diversa e interdisciplinaria del campo de estudios señalado, no existe un consenso sobre la definición de carrera. Como definición para el presente estudio tomamos la siguiente: “the evolving sequence of a person's work experiences over time”⁵ (Arthur et al. 1989, citado en Gunz & Peiperl, 2007, p. 4). Cabe señalar que existen dos elementos claves del concepto que son comunes entre las teorías: 1) la carrera involucra actividades sucesivas relacionadas al empleo y 2) la carrera se caracteriza por la movilidad temporal y espacial (Arulmani, Bakshi, Leong & Watts, 2014; Jiménez, 2014; Johnston-Anderson, 2016).

Inicialmente, los estudios sobre la carrera se centraron en empleados individuales que ascendían en la jerarquía de un centro laboral a través de estructuras organizacionales estables y predecibles, es decir, la carrera era concebida como estable, lineal y progresiva (Johnston-Anderson, 2016). Sin embargo, dicha concepción fue modificada debido a los cambios en la estructura y condiciones del mercado laboral, el sistema productivo y económico y el surgimiento de la sociedad del conocimiento, lo que influyó en la aparición de carreras multidireccionales (Sime, 2007).

⁴ Es importante aclarar que el término “carrera” no hace referencia a la CPM, es decir, la carrera de los docentes que laboran en instituciones educativas públicas del país.

⁵ “la secuencia evolutiva de las experiencias de trabajo de una persona a lo largo del tiempo” (Traducción libre)

Respecto a la docencia como carrera, esta concepción es reciente, ya que, tradicionalmente, la profesión no ofrecía la posibilidad de ascenso vertical en una jerarquía (Johnston-Anderson, 2016; Kelchtermans, 2009). Por el contrario, el concepto de carrera señala que se debe considerar tanto los aspectos individuales como los sociales, ya que explorar la trayectoria de los individuos en las organizaciones permite entender como dichas características influyen en la organización y son influidas, a su vez, por ella (Huberman, 1993, citado en Day et al., 2006). En esta línea, Goodson propuso estudiar las historias de vida de docentes en respuesta a los enfoques que representaban a los docentes como intercambiables y estáticos en todo contexto (Goodson, 2003; Johnston-Anderson, 2016).

Respecto a la función de una carrera, se señala que, a pesar del paso de modelos estáticos sobre procesos de carrera a modelos dinámicos, el ajuste entre el individuo y la organización sigue siendo un concepto central de la teoría de la carrera. Al respecto, el ajuste entre las decisiones individuales sobre la carrera y sus posibles efectos en la organización dependen del nivel; a un macronivel, el ajuste permite la estabilidad de la estructura social mientras que, a un mesonivel, el ajuste facilita la satisfacción individual y la efectividad organizacional, finalmente, a un micronivel, el ajuste facilita el desarrollo individual (Moore, Gunz & Hall, 2007).

En esta línea, Johnston-Anderson (2016) señala tres niveles para el análisis de una carrera: micronivel, mesonivel y macronivel. El micronivel hace referencia al individuo como un actor que acumula activamente diversas experiencias que componen la carrera. Dentro de dicho nivel, se ubican dos tradiciones con concepciones distintas de carrera: una que la concibe como una serie de etapas y otra que la concibe como una progresión dentro de una trayectoria. Por otra parte, el mesonivel hace referencia al marco institucional y político en el que se desarrolla una determinada carrera. Finalmente, el macronivel hace referencia a los procesos históricos, sociales y demográficos que afectan las carreras, los cuales incluyen procesos del mundo laboral como la industrialización, automatización y flexibilización laboral.

Dado el objetivo de la tesis, se tomará como referencia el análisis del micronivel propuesto por Johnston-Anderson (2016), en el cual se ubican dos

visiones de la carrera: la carrera como una serie de etapas y la carrera como trayectoria.

3.1. Carrera como una serie de etapas

Los estudios que conciben la carrera docente como una serie o ciclo de etapas son diversos en el campo educativo. Bolívar, Domingo y Fernández (2001), citados en Sánchez-Olavarría y Huchim (2015), señalan que las investigaciones sobre el tema utilizan términos diversos, entre los cuales está incluido el de trayectoria, para referirse a los períodos de vida laboral del docente.

En particular, podemos encontrar propuestas como el “ciclo de carrera docente” de Peter Burke (Burke, Christensen, McDonnell & Price, 1987; Burke, Feaster & Christensen, 1984), “fases de vida profesional docente” de Christopher Day (Day et al., 2006) y “ciclos de vida profesional docente” de Michael Huberman (Sánchez-Olavarría & Huchim, 2015).

Uno de los principales aportes de los estudios de la carrera como una serie de etapas es la idea de que las carreras no son lineales sino discontinuas y que son afectadas por factores externos e internos (Huberman, 1993, citado en Day et al., 2006).

Además, dicha concepción de carrera se encuentra relacionada con la idea de que cada etapa presenta necesidades de desarrollo profesional diferenciadas. Al respecto, Burke et al. (1987) señalan que el ciclo de carrera resalta la necesidad de estudiar el crecimiento profesional y desarrollo del personal de manera comprehensiva.

3.2. Carrera como trayectoria

La trayectoria se define, en términos generales, como un recorrido de puesto de trabajo y actividades profesionales derivado de la formación recibida y de diversos factores personales, familiares, sociales y laborales que permiten explicar la movilidad social, económica y laboral de un sujeto (Jiménez, 2009).

En esta línea, la perspectiva de carrera como trayectoria la concibe como un progreso en una determinada ruta (Johnston-Anderson, 2016). Sin embargo, al ser desarrollos individuales, no se puede considerar que existan trayectorias homogéneas (Feixas, 2004; Lozano, 2016; Sánchez-Olavarría & Huchim, 2015).

Hughes (1937), citado en Johnston-Anderson (2016), considera dos tipos de trayectoria, según su forma de definición: trayectoria definida de forma interna o externa:

- Trayectoria definida de manera interna: Desde esta perspectiva, las trayectorias son definidas a partir de la interpretación subjetiva del individuo sobre su propia experiencia de carrera. Dicha visión es compartida por Kelchterman (2009), quien resalta la importancia de la visión subjetiva y señala que la docencia puede ser entendida como carrera en tanto uno la conciba como desarrollo profesional y aprendizaje en el trabajo. Es así como el autor sugiere que la promoción en la carrera no significa necesariamente ascender en una jerarquía de puestos, ya que el puesto suele ser el mismo, sino desarrollarse en la profesión.
- Trayectoria definida de manera externa: Dicha perspectiva postula considera que las trayectorias son definidas de manera externa, con énfasis en el progreso vertical en una jerarquía, visión compartida por M. Vargas (2000). Sin embargo, dicha perspectiva también señala que los movimientos horizontales son igual de significativos que los verticales y que esto es una característica única de la vida laboral de los docentes (Becker, 1952, citado en Johnston-Anderson, 2016).

Como se mencionó previamente, un elemento común en los estudios de la trayectoria es el análisis de la movilidad desde las dimensiones temporal (cambios intergeneracionales o intrageneracionales de los individuos) y la espacial (cambios de posición en el mercado de trabajo: de rango, funciones e instituciones) (Jiménez, 2009; Sánchez-Olavarría, 2012).

Tradicionalmente, los estudios ubicados en esta perspectiva se enfocaban en los movimientos horizontales o verticales de los docentes. Sin embargo, y en respuesta a los cambios del mundo laboral, investigaciones recientes buscan identificar la manera en que los docentes toman decisiones y determinan prioridades profesionales al desarrollar trayectorias que no necesariamente encajan en dichos patrones de movimiento (Johnston-Anderson, 2016). Evidencia reciente señala que las carreras docentes son menos lineales actualmente, ya que suelen incluir roles horizontales no tradicionales como los cargos de dirección escolar o educación no formal (Johnston-Anderson, 2016; Sime, 2007). Por el contrario, algunos docentes

presentan trayectorias alternativas que les permiten mantenerse en contacto con las aulas y, al mismo tiempo, expandir su rol.

Respecto a la función de formación docente, Kelchterman (2009) señala que los docentes pueden asumir roles de mentores o funciones administrativas, sin embargo, no las considera un ascenso sino como una función nueva, temporal y distinta a la función de docente de aula.

4. TRAYECTORIA PROFESIONAL

Respecto a la trayectoria profesional, la literatura señala que los estudios de trayectorias se relacionan principalmente con etapas educativas y profesionales de los sujetos (Allendez & Nayar, 2009; Bermúdez, 2014; Cacho, 2004; Jiménez, 2009, 2016; Sánchez-Olavarría, 2014, 2015).

En ese sentido, Sánchez-Olavarría (2014) señala que la trayectoria profesional está compuesta por ámbitos de desempeño profesional, los cuales pueden estar relacionados o no a la formación inicial, y etapas de desarrollo profesional, determinadas por la complejidad de las funciones desempeñadas.

La investigación de la presente tesis está relacionada con la visión de la trayectoria profesional definida de manera externa, analizando, de manera particular, el ámbito formativo y el laboral (Cacho, 2004; Jiménez, 2009, 2016; Sánchez-Olavarría, 2015). Ambos aspectos serán explorados a través de los conceptos de “trayectoria formativa” y “trayectoria laboral”.

Entonces, el concepto central de la presente investigación es el de la trayectoria profesional, definido como la sucesión de actividades formativas y la experiencia laboral de los formadores de docentes de Educación Básica Regular. Dicha trayectoria está compuesta por dos elementos: la trayectoria formativa y la laboral, los cuales serán desarrollados a continuación.

4.1. Trayectoria formativa

Los estudios sobre trayectoria formativa se han centrado en aspectos tales como la formación inicial y continua (Cacho, 2004). Al respecto, Goodson (2003) menciona que estudiar la carrera docente implica analizar los talleres y cursos por medio de los cuales se logra el desarrollo profesional. En la misma línea, Lozano (2016) señala que la trayectoria formativa es importante en tanto impacta en la formación del formador y en el desarrollo de su función. Asimismo, Cacho señala que el análisis de la trayectoria formativa permite reconstruir parte del proceso de configuración de la identidad profesional (Cacho, 2004).

Respecto a los estudios sobre formación en servicio de docentes, Sime (2018) identifica tres líneas de estudios: aquellos que comparan diversos aspectos del perfil académico de los docentes en servicio, estudios sobre las percepciones de los docentes sobre elementos de su trayectoria de formación en servicio y estudios que relacionan aspectos e impactos de la trayectoria formativa con otras variables de su desarrollo profesional.

Para fines de la presente investigación, nos centraremos en los elementos, variables o categorías de los estudios del primer y tercer grupo mencionados, los cuales serán revisados con el objetivo de elaborar el concepto de “trayectoria formativa”.

Dentro del primer grupo, Ingersoll (2011) hace una revisión de los antecedentes académicos de los docentes de China, Japón, Corea del Sur, Singapur, Tailandia, Estados Unidos y Hong Kong, con el objetivo de comparar los requisitos y estándares de formación para el ingreso a la carrera docente, antecedentes académicos de la fuerza docente actual y la proporción de los docentes no calificados para enseñar las asignaturas a su cargo. El autor señala que todos los sistemas educacionales analizados demandan contar con un título o acreditación profesional que incluya el contenido disciplinar de la asignatura y pedagogía. Además, Ingersoll (2011) hace una distinción entre los antecedentes académicos (educación escolar, grado, licenciatura) y los antecedentes profesionales (acreditación y/o título, prueba o examen, asignatura o pedagogía, capacitación durante o después de la titulación).

Por otra parte, Çer y Solak (2018) comparan aspectos de la política de formación en servicio de Singapur, Shanghái, Hong Kong y Turquía. Por ejemplo, Singapur requiere que los docentes reciban formación anual de 200 horas; en Shanghái, los docentes deben recibir 240 horas de formación en cinco años mientras que en Hong Kong se realiza el “estudio de la lección” (*lesson study*) como una actividad cooperativa de formación en servicio. En el caso de Turquía, se desarrollan seminarios de formación de dos semanas dos veces al año.

Por otra parte, el tercer grupo de estudios investiga la relación entre aspectos de la trayectoria formativa, la práctica docente o resultados de los estudiantes.

Zhang (2008) realizó un estudio cuantitativo que buscó correlacionar el nivel de grado académico y años de experiencia docente y los resultados de

Ciencias de estudiantes en Estados Unidos. Su principal conclusión fue que los grados académicos avanzados de los docentes tenían un efecto positivo en los resultados de los estudiantes en un momento inicial, sin embargo, dicho efecto disminuía conforme aumentaban los años de enseñanza del docente.

En España, González et al. (2006) analizan la relación entre la formación permanente de los docentes realizada entre los años 1991-2000 y los resultados escolares de los centros de educación secundaria. Para ello, se consideraron las siguientes variables: años de experiencia, nivel de formación más alto adquirido, número total de horas de formación y la materia de la formación.

Finalmente, Navío (2001) en su estudio sobre las competencias de los formadores de formación en servicio profesional considera como variables formativas a la titulación máxima y la formación en servicio en diversos contenidos.

En conclusión, para el presente trabajo, consideramos que la trayectoria formativa se refiere a los procesos de educación formal de los formadores, es decir, su formación inicial, formación en servicio y, con especial énfasis, la que tiene contenidos relacionados a la formación de docentes.

4.2. Trayectoria laboral

Como se mencionó, los estudios de trayectorias implican analizar las trayectorias laborales a través del estudio de los puestos y funciones que desempeña un trabajador a lo largo de su recorrido laboral (Jiménez, 2009).

De esta manera, los estudios sobre trayectorias laborales se han centrado en aspectos tales como la obtención del título profesional, inserción al mundo laboral, transiciones entre el desempleo y empleo y movilidad en una jerarquía (Cabezas, Gallego, Santelices & Zarhi, 2012; Cacho, 2004; Señorino & Cordero, 2005; Serra, Krichesky & Merodo, 2009).

Un aspecto importante es que la trayectoria laboral se caracteriza por su dinamismo y movimientos. Al respecto, Cabezas et al. (2012) identificaron tres tipos de trayectorias: movimientos hacia dentro y hacia fuera del sistema laboral escolar (nuevas entradas o reingresos), movimientos dentro del sistema educacional y los que se mantienen en el mismo establecimiento en el cual trabajaban. En el caso de los movimientos fuera del sistema laboral escolar, estos pueden ser salidas del mercado laboral o cambios de ocupación.

Respecto a las categorías de la trayectoria laboral, podemos mencionar la investigación de Sánchez-Olavarría (2012), quien estudió movilidad ocupacional y movilidad generacional a través de los indicadores “número de empleos” y “lugares de trabajo”.

Por otra parte, Navío (2001) en su estudio sobre las competencias de los formadores de formación en servicio profesional, considera a la experiencia docente, experiencia en gestión y experiencia investigadora de los formadores como parte de las variables sociolaborales-contextuales de su estudio.

Entonces, para el presente trabajo, se define la trayectoria laboral como la relación de puestos y funciones que desempeña un trabajador a lo largo de su recorrido laboral.

A modo de síntesis, en este capítulo se han desarrollado conceptos relacionados a la formación docente en servicio y a la carrera y trayectoria profesional. De esta manera, se señaló que la carrera profesional involucra actividades sucesivas relacionadas al empleo y se caracteriza por la movilidad temporal y espacial. Debido a los cambios en el mercado laboral, surgieron las carreras discontinuas, entre las cuales está incluida a la docencia.

Dado el objetivo de la tesis, se tomó como referencia la visión de la carrera como trayectoria y el análisis del micronivel propuesto por Johnston-Anderson (2016), el cual considera al individuo como un actor que acumula activamente diversas experiencias que componen su propia carrera.

Entonces, la trayectoria se define como un recorrido de puesto de trabajo y actividades profesionales derivado de la formación recibida y otros factores. En este escenario, las trayectorias docentes implican un progreso en una determinada ruta a partir de movimientos horizontales o verticales de los docentes, relacionadas principalmente con etapas educativas y profesionales de los sujetos, cada una de dichas etapas presenta necesidades de desarrollo profesional diferenciadas. Asimismo, la inclusión de nuevos roles horizontales no tradicionales, es decir, no necesariamente relacionados con la formación inicial, supondría la necesidad de una formación permanente. De esta manera, ante las necesidades y cambios en la carrera profesional, se hace necesaria una formación continua a lo largo de toda la vida y que tiene por objetivo el perfeccionamiento y actualización para conseguir una mejora profesional y

personal. Dicha formación comprende la formación inicial y en servicio, la última está relacionada con el tema de desarrollado en la presente tesis.



CAPÍTULO III: EL FORMADOR DE DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Para abordar el tema de la presente investigación, se presentará una revisión de estudios sobre el formador de docentes en servicio de Educación Básica a nivel internacional y nacional.

Dicha revisión de literatura internacional y nacional permitió identificar una línea de investigación sobre la trayectoria de formador o asesores de formación de docentes en servicio y proponer la presente investigación en comparación con dicha línea.

1. APROXIMACIONES AL FORMADOR DE DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA

En primer lugar, es importante señalar que el término “formador” es de alta dispersión semántica (Vaillant & Marcelo, 2001). Asimismo, el término utilizado varía según el país y, en algunos casos, deriva del nombre de la estrategia utilizada en la acción formativa en servicio. De esta manera, podemos encontrar en la literatura y normativa términos como acompañante pedagógico, asesor, asesor técnico-pedagógico, monitor, tutor, mentor, formador de formadores, formador de docentes, capacitador, etc. (Flores, 2011; Loya, 2011; J. Nájera, 2016; M. Nájera, 2011; Montero & Carrillo, 2017; Vaillant & Marcelo, 2001).

Para el presente trabajo, el formador de docentes es entendido como el “docente que forma a los docentes de Educación Básica Regular en universidades o institutos” (Vaillant & Marcelo, 2001, p. 31).

Además de la discusión sobre el término, también se discute el rol, funciones específicas, competencias y perfil que debería tener un formador (Pinya & Roselló, 2015). Esto se debe a que, si bien el centro de la función del formador es la formación de docentes, su rol y funciones se han expandido. Biencinto (2005), citado en Pinya & Roselló (2015), Montecinos (2003) y Nunes & Nunes (2013), citados en Moretti (2014), señalan que el formador de docentes no debería ser considerado solo como un ejecutor de programas de formación, ya que dicha visión se encuentra relacionada a una racionalidad técnica. Por el contrario, desde una perspectiva crítica y reflexiva, se señala que sus funciones incluyen la planificación, desarrollo, evaluación, gestión-coordinación e investigación-innovación. En este sentido, el formador es considerado como un colaborador del proceso formativo de los docentes (Moretti, 2014; Pinya & Roselló, 2015). Según lo señalado, la función de formador de docentes se ha complejizado y expandido y, por lo tanto, su perfil, requisitos y necesidades de formación.

Sobre el perfil del formador, existen propuestas de perfiles como las de Cordero, Vázquez y Luna Serrano (2015), Flores (2011), Inostroza, Jara y Tagle (2010), Miranda y Rivera (2009), Moretti (2014), M. Nájera (2011), Pinya y Roselló (2015) y Vélaz de Medrano (2009), quienes formulan perfiles a partir de la revisión de la literatura o un análisis de la función del formador de docentes bajo el enfoque de competencias.

Respecto a los requisitos para ser formador, Pinya y Roselló (2015) señalan que, en España, dichos requisitos responden más a criterios burocráticos que a asegurar que los candidatos seleccionados tengan las competencias profesionales necesarias para el desempeño de la función.

2. ESTUDIOS SOBRE EL FORMADOR DE DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA A NIVEL INTERNACIONAL

A partir de la revisión de literatura internacional, se pudo identificar una línea de investigación sobre la trayectoria del formador o asesores de formación de docentes en servicio de Educación Básica, compuesta por estudios empíricos tanto cuantitativos como cualitativos. Dichos estudios han sido clasificados en

dos grupos: el primer grupo aborda características de la trayectoria formativa y laboral mientras que el segundo solo desarrolla la trayectoria formativa.

Dentro del primer grupo, se encuentra el estudio de las trayectorias de los formadores de docentes en Chile, Miranda y Rivera (2009) señalan que la mayor parte de la población estudiada posee título de docente de Enseñanza Media como formación inicial y la mayoría de los formadores que alcanzan el grado doctoral son de género masculino mientras que la mayoría de las formadoras detentan el grado de Magíster. Asimismo, los autores indican que el 77% de formadores solo tiene experiencia en instituciones de nivel superior, con un promedio de 17 años. El hecho de que la minoría de formadores declara contar con experiencia en educación básica es relevante debido a que el programa se encuentra dirigido a docentes de dicho nivel.

En España, Pinya y Rosselló (2015) encuentran que la mayoría de entrevistados han desarrollado funciones de coordinación o dirección previas a asumir la función asesora. Los entrevistados cuentan con un promedio de 16 años de experiencia docente previa a la función de asesor y cinco años en promedio de experiencia previa como asesores. Respecto a la formación de los entrevistados, el 41% tienen maestría, mientras que el resto son licenciados. Además, la población estudiada contó con formación específica y profesionalizadora (dos cursos de postgrado y un curso de corta duración) para realizar la función de asesoramiento.

En México, Lozano (2016) sostiene que, al inicio, ninguno de los formadores entrevistados estaba plenamente preparado para asumir la función. Sin embargo, ellos buscaron formarse a través de diplomados y especializaciones y, en menor medida, cursos y talleres en instituciones educativas distintas a su centro laboral.

En Brasil, Moretti (2014) encontró que los formadores de un programa de formación para docentes de inglés no tenían las competencias necesarias para desarrollar la propuesta de formación, ya que tenían poco conocimiento de inglés y de la metodología de enseñanza de dicha lengua a niños. Además, las orientaciones recibidas fueron insuficientes para informar al formador sobre su papel.

En el caso de Portugal, Santos (2012) encontró que la mayoría de los formadores de un programa de formación en TIC (Tecnologías de la Información

y la Comunicación) recibió formación técnica, pero que esta no era específica para ejercer la función de formador de docente ni les brindaba las competencias necesarias para el adecuado uso de tecnología en el contexto educativo. Además, la formación de los formadores no coincidía con las áreas o especialidades de los docentes.

A continuación, se presentará el segundo grupo de estudios, ambos sobre México, y solo desarrollan la trayectoria formativa.

M. Nájera (2011) señala que el 43% de formadores encuestados imparte regularmente cursos, asignaturas o módulos de formación a profesores de Educación Básica y el 80% tiene una experiencia mínima de dos años en la función. Además, señalan que el curso que han realizado con mayor frecuencia en los últimos años son los Talleres Generales de Actualización. Respecto a la trayectoria formativa, el 52.72% son normalistas, 9.1% cuenta con licenciatura, 33.63% cuenta con maestría y el 4.55% con doctorado. Sobre la formación específica, el 74% de formadores encuestados declaró haber recibido algún curso con teoría acerca de la formación de docentes, pero solo el 38% conocía modelos de formación y el 41% manifestó haber recibido capacitación frecuente sobre el manejo de colectivo docente. Además, el 71% declara dominar TIC y *Microsoft Office* y el 53% tiene dominio del idioma inglés.

El estudio de J. Nájera (2016) desarrolla la trayectoria formativa del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y concluye que este no ha recibido la formación necesaria para desempeñar la función de asesoramiento.

Como conclusión de la revisión realizada, se puede señalar que varios de los estudios presentados remarcan el hecho de que los formadores no cuentan con las competencias necesarias para realizar su función.

3. FORMADOR DE DOCENTES EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN PERÚ

En el caso de los formadores en Perú, la LRM (Congreso de la República de Perú, 2012) considera a la formación docente como un área de desempeño laboral de la CPM, la cual incluye funciones como acompañante pedagógico, mentor de docentes noveles, coordinador y/o especialista en programas de formación del Programa de Formación y Capacitación Permanente (Artículo 12).

El reglamento de la LRM (Minedu, 2013) señala la posibilidad de solicitar licencia sin goce de remuneración para participar en el área de formación

docente hasta que esta sea implementada (Sétima Disposición Complementaria Transitoria). Al respecto, el 64.34% de docentes encuestados en la ENDO 2016 está “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con el cambio de la LRM que brinda la posibilidad de acceder a otros cargos (directivo, especialista, formador)⁶. Asimismo, el 16.13% de los encuestados seleccionó la alternativa “ser acompañante y/o formador de docentes” como su futuro laboral ideal para el año 2021 (Minedu, 2018b). Dicho resultado ha sido confirmado en un estudio cualitativo sobre dilemas de carrera y perspectivas de futuro profesional de docentes de Educación Básica graduados de maestría, el cual encuentra que un poco más de la mitad de los docentes se perfilan trabajando como docentes universitarios (Sime, 2017). Sin embargo, hasta la fecha⁷, el Minedu no ha organizado concursos para acceder a dicha área de desempeño. Por lo tanto, el tiempo de trabajo como formador no es considerado como años de servicio dentro de la CPM sino como una experiencia laboral externa a ella.

En los últimos tiempos, se ha puesto énfasis en el acompañamiento como estrategia de formación y, por consiguiente, en la función del acompañante. Un ejemplo de este interés es el hecho de que el Minedu ha incluido y normado la estrategia de acompañamiento pedagógico realizado en los programas de formación en servicio públicos (Minedu, 2016).

En el caso de Perú, tal como se menciona en el Capítulo I, el Estado ha implementado diversos programas de formación docente. Sin embargo, se cuenta con poca información a nivel nacional sobre la cantidad de formadores de docentes en servicio, sus principales características y si estas son las adecuadas para el desarrollo de las propuestas formativas, a excepción de la incluida en estudios y evaluaciones de los programas de formación docente en servicio públicos.

Respecto a la cantidad de formadores, la magnitud y variedad de la oferta del Minedu supone procesos de convocatoria, selección y contratación de formadores en todo el país. Sin embargo, no se cuenta con la cantidad de formadores necesarios, lo que termina creando un mercado interno (Metis Gaia, 2018; Montero & Carrillo, 2017; Orihuela et al., 2009; Rodríguez et al., 2013) y

⁶ Pregunta 812: “¿Está Ud. de acuerdo con los siguientes cambios introducidos por la Ley de Reforma Magisterial?” (Mostrar tarjeta)

⁷ Setiembre de 2018

alta rotación (Becerra, 2016; Rodríguez et al., 2016). Además, las evaluaciones de los programas de formación docente públicos afirman que los procesos de contratación no garantizan la idoneidad para la función (Metis Gaia, 2018; Orihuela et al., 2009).

La escasez de formadores y, en algunos casos, de postulantes para asumir la función (Metis Gaia, 2018) ha ocasionado la contratación de formadores que no cumplen con los requisitos estipulados por los términos de referencia de los programas (Metis Gaia, 2018; Rodríguez et al., 2016). En el caso de la intervención de Acompañamiento Pedagógico del programa presupuestal PELA, los principales requisitos para la contratación de los formadores son tener experiencia laboral docente en aula y experiencia como docente fortaleza o asistente de soporte pedagógico intercultural y, en términos formativos, contar con título pedagógico y especialización o diplomados en temas pedagógicos de 120 horas como mínimo en los últimos cinco años (Metis Gaia, 2018). Sin embargo, dicho estudio señala que no se contó con suficientes postulantes que cumplieran con dichos requisitos, en particular, destaca la dificultad de encontrar postulantes que cuenten con experiencia como formadores.

Entonces, hasta la actualidad, el sistema no ha afrontado los problemas relacionados al perfil y número de formadores de programas de formación docente en servicio públicos (Guadalupe, León, Rodríguez & Vargas, 2017).

Por otra parte, en el caso de siete proyectos privados de formación docente en servicio en áreas rurales (2000-2001), se estableció el siguiente perfil del acompañante: profesional de educación con buen desempeño en aula, disposición y capacidad para el trabajo en equipo, capacidad de entablar relaciones empáticas y contar con conocimiento del entorno social y educativo del área. Para la selección, se realizaron concursos, prueba de conocimientos, análisis de expedientes y evaluación de práctica docente (Montero, 2011).

En este escenario, se señala la importancia de modificar la convocatoria y selección de formadores, la cual es compleja para el sistema de formación docente público, ya que los roles y funciones del acompañante pedagógico son específicos a cada programa (Minedu, 2016).

Asimismo, se ha señalado que la formación inicial de los formadores no sería suficiente para el desempeño de la función (Pinya & Rosselló, 2015), ya

que, en términos generales, los formadores de docentes no cuentan con conocimientos sobre formación de adultos (Arredondo, 2007). En la misma línea, Viau (2007), citada en Arredondo (2007), señala que la gran mayoría de dichos profesionales carece de la formación necesaria para el ejercicio de sus funciones, por el contrario, ellos suelen reproducir las prácticas de sus propios formadores y carecen de un marco teórico que les permita sustentar su práctica.

En el país, ha habido escasa oferta de formación dirigida a formadores de docentes en servicio. Montero & Carrillo (2017) señalan que solo cinco de 170 eventos de formación docente en servicio registrados en los Planes Operativos Internos (POI) del Minedu del 2011 al 2015 tenían como público objetivo a formadores, acompañantes o formadores de acompañantes. Además, se puede mencionar al Programa de Segunda Especialidad en Acompañamiento Pedagógico para Formadores de Acompañantes Pedagógicos y Acompañantes Pedagógicos en el Marco del PELA del Minedu en convenio con la Universidad Peruana Cayetano Heredia (2013) y el Programa Básico de Fortalecimiento de Competencias Profesionales de Acompañantes Pedagógicos (2016), elaborado por la Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DISER) del Minedu (Rodríguez et al., 2016) como parte de los pocos programas de formación dirigidos a formadores en el país. En el caso de la intervención de Acompañamiento Pedagógico del PELA, se encontró que algunas UGEL desarrollaron jornadas de formación adicionales (Metis Gaia, 2018).

En el caso de proyectos privados de formación docente en servicio en zonas rurales (2000 – 2010), Montero (2011), señala que dichos proyectos realizaron formación de acompañantes a través de talleres de capacitación, pasantías y grupos de reflexión y discusión.

Asimismo, existe la percepción de los propios acompañantes de que necesitan formación para desempeñar su función (Metis Gaia, 2018).

En conclusión, tal y como señalan diversas evaluaciones sobre programas de capacitación para docentes en servicio en el país, se identifica a la oferta de formadores como una de las principales restricciones para el logro de los objetivos de dichos programas (Orihuela et al., 2009; Rodríguez et al., 2013). En este escenario, la formación de los formadores es un factor clave para la calidad educativa de la formación docente (Arredondo, 2007).

Respecto a estudios sobre trayectoria profesionales de formadores de docentes en servicio en Perú, a partir de la revisión de los trabajos de investigación registrados en los repositorios de reportes y tesis de investigación nacionales, se pudo constatar que existen solo cuatro investigaciones académicas que tienen como población a los formadores⁸. En el caso del repositorio ALICIA (CONCYTEC, 2018), se identificó una investigación sobre el desempeño laboral del especialista del área de Gestión Pedagógica en Cusco (Curo, 2014). En el caso del repositorio RENATI (Sunedu, 2018), se encontraron tres tesis sobre formadores: una sobre calidad de vida y desempeño de formadores de docentes de formación inicial (Sánchez, 2012), la segunda sobre concepciones de acompañantes pedagógicos (Vásquez, 2016) y la tercera sobre formadores de formación inicial (Callata, 2010). En conclusión, ninguna de las investigaciones mencionadas está relacionada con el tema de investigación propuesto para la tesis.

Sin embargo, podemos señalar información sobre la trayectoria laboral de formadores del estudio de Becerra (2016), la cual fue recogida a través de una encuesta a 393 formadores de 23 regiones del país, de los cuales el 70% eran contratados y 30% era nombrados. Becerra (2016) señala que el 74% de formadores declara contar con licenciatura en Educación mientras que casi el 18% posee título en otras especialidades. Además, el autor señala que la mayoría de los formadores no pertenecen a la IFD que implementa la acción formativa, sino que pueden ser docentes de intercambio o de préstamo de universidades de Lima o de capitales de región.

Por otra parte, Rodríguez et al. (2016) recoge información sobre los años de experiencia laboral general de los acompañantes de la intervención de Acompañamiento Pedagógico del PELA. Es así como, en el año 2013, el 39.5% de acompañantes contratados tenía entre 6 a 10 años de experiencia laboral general y el 33% tenía entre 11 y 15 años de experiencia.

Sobre la experiencia laboral específica, los autores señalan la proporción de acompañantes que tiene experiencia en educación en ambientes multigrado, enseñanza de matemática y enseñanza de comprensión lectora es baja, ya que el 37% tiene experiencia específica en enseñanza de comprensión lectora y 33%

⁸ Fecha de consulta: 23 de agosto del 2018

en enseñanza de la matemática y menos de un quinto del total tiene experiencia en el manejo de ambientes multigrado. Al respecto, el estudio señala que la experiencia específica en escuelas multigrado tiene un efecto potenciador positivo en el rendimiento académico de los estudiantes participantes en las dos áreas de las pruebas.

Respecto a la trayectoria formativa de los formadores, Becerra (2016) señala que 38.7% cuenta con doctorados completos y 30.4% con maestrías completas. Además, señala que 10.3% de formadores tienen maestrías incompletas y 5.9% doctorados incompletos y que la mayoría de ellos expresan que no pudieron obtener el grado por motivos económicos y, en algunos casos, por no cumplir con el requisito de dominio de lengua extranjera.

Sobre las capacitaciones, el 38% de formadores recibió más de tres capacitaciones en el último año, las cuales fueron financiadas con recursos propios mientras que el 6.2% de formadores no recibió ninguna capacitación. Sobre los contenidos de dichas capacitaciones, el 63.5% de los formadores cursaron capacitaciones relacionadas a su especialidad, el 72.5% sobre psicopedagogía, ritmos de aprendizaje y estrategias, el 64.3% sobre herramientas y/o estrategias metodológicas con aplicación, el 55.2% sobre investigación, el 39.5% sobre Rutas de Aprendizaje, mapas de progresos y enfoques pedagógicos y el 7.9% sobre EIB (Becerra, 2016).

Por lo tanto, sobre la base de la revisión realizada hasta el momento, se comprueba que hay una escasez de investigaciones sobre el tema de trayectoria de formadores en el país.

En comparación con la línea de investigación presentada, la tesis propuesta consiste en un estudio documental que considera tanto la trayectoria formativa como la laboral. Además, se buscará proponer una tipología de las trayectorias profesionales de los formadores.

Finalmente, y a modo de conclusión del marco de referencia, la primera parte del informe ha permitido contextualizar el tema de la tesis. Además, se realizó una revisión para definir y desarrollar los principales enfoques y conceptos relacionados al tema de investigación. De esta manera, se optó por elaborar un marco de referencia en vez de un marco conceptual debido a que la investigación no se adscribió a los conceptos de una teoría en particular. Por el contrario, los principales conceptos de la investigación se construyeron a partir

de la revisión de los aportes de diversas disciplinas y campos de estudios. Asimismo, la revisión de los estudios sobre el formador sirvió como una referencia y punto de comparación con los resultados de la investigación.

En ese sentido, dicha revisión permitió abordar el problema de investigación y objetivos expuestos en el siguiente capítulo y guio el análisis e interpretación de resultados mostrados en el Capítulo V.



PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

La segunda parte del informe está organizada en dos capítulos: el capítulo IV desarrolla el diseño metodológico de la investigación mientras que el capítulo V presenta el análisis y discusión de los resultados de la investigación.

Como se señaló en el capítulo III, en comparación con la línea de investigación sobre las trayectorias profesionales de formadores de docentes de Educación Básica identificada en la revisión de literatura, la tesis propuesta consiste en un estudio documental que considera tanto la trayectoria formativa como la laboral. Por ello, el capítulo IV desarrolla los principales puntos del diseño metodológico: método, nivel, técnica e instrumentos, los cuales fueron aplicados al CV de los formadores, con el objetivo de responder a lo planteado en el problema y objetivos de investigación.

Finalmente, el capítulo V presenta, analiza y discute los resultados de la investigación.

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo explica el diseño metodológico de la investigación y describe el método, nivel y técnica seleccionados para la tesis. Asimismo, se presentarán el problema y objetivos de la investigación y se describirán la fuente documental, población y muestra del estudio. Luego, se explicarán los procedimientos realizados para el diseño y validación de los instrumentos y,

finalmente, la codificación de los CV. Por último, se incluye una sección sobre las consideraciones éticas tomada lo largo de la investigación.

1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presenta el enfoque metodológico tomado para realizar la investigación, específicamente, el método y nivel de la investigación.

1.1. Método de investigación

La investigación utilizó el método del análisis documental, el cual consiste en identificar y representar la estructura, tanto la forma como el contenido, de una fuente documental, con el objetivo de facilitar su consulta (Clausó, 1993; Gaitán & Piñuel, 1998).

Existen diversas perspectivas sobre el análisis documental, unas que lo consideran solo como una descripción de los elementos formales del texto y otras lo identifican solo con la descripción del contenido, es decir, las ideas, palabras, temas o frases que aparecen en el texto, las cuales serán la base de la inferencia (Clausó, 2001; Fox, 2005). La presente investigación sigue la segunda perspectiva, ya que, a partir de los temas presentes en los CV para responder a los objetivos de la investigación.

A continuación, desarrollaremos los aportes metodológicos de diversos estudios que han aplicado el análisis documental de CV para la descripción de trayectorias profesionales.

Sobre el CV, es importante señalar que dicho documento ha sido utilizado en diversas investigaciones, en particular, en estudios sobre movilidad, mapeo de capacidad colectiva, redes de investigación y trayectorias individuales de académicos, directivos, investigadores, científicos y otros profesionales (Cañibano & Bozeman, 2009). Dado que dichas trayectorias no están aisladas, sino que se encuentran insertas en configuraciones sociales, el CV puede ser entendido como un registro de procesos de acumulación de capital individual y colectivo (Bozeman et al., 2001, citado en Cañibano & Bozeman, 2009). En particular, se señala que la información sobre la movilidad laboral es especialmente difícil de adquirir por una fuente distinta al CV (Cañibano & Bozeman, 2009).

De esta manera, desde el punto de vista empírico, el CV es la principal fuente de información que permite la construcción de carreras académicas desde una perspectiva dinámica (Jaramillo, Lopera & Albán, 2008).

Es así como algunos de los temas comunes y generales que se encuentran en todo CV son las calificaciones, progresión de carrera académica y formación. Por ello, se menciona que los CV permiten conocer los componentes objetivos de una carrera (McWilliams, 2014).

El CV tiene diversas funciones, de esta manera, este representa, al mismo tiempo, un registro de logros académicos y profesionales, una breve historia de la carrera profesional, una obligación con los superiores administrativos y un recurso para la búsqueda de trabajo (Gorbea-Portal & Cubells-Nonell, 2008; Sime, 2007). Debido a las múltiples funciones mencionadas y a su uso como una forma de promoción personal de servicios, los profesionales tienen un fuerte incentivo para proveer datos precisos y oportunos y hacer que su CV se encuentre disponible (Cañibano & Bozeman, 2009).

El CV puede ser usado como fuente primaria de datos empíricos de una investigación o ser complementada con otras técnicas (Bawazeer & Gunter, 2016). Para la presente investigación, el análisis de los datos provistos por el CV será la fuente principal. Al respecto, existen diversos antecedentes de investigaciones con la misma perspectiva (Cañibano, Otamendi & Andújar, 2008; Dietz et al., 2000; Gaughan & Bozeman, 2002; Jaramillo et al., 2008; Oplatka, 2010; Özmantar, Kocaçınar, & Güner Uçar, 2017; Sabatier, Carrere & Mangematin, 2006; Scarpelli et al., 2008).

En conclusión, el método del análisis documental corresponde al CV, fuente de información seleccionada para la investigación, la cual es, a su vez, un documento pertinente para abordar el tema de investigación.

1.2. Nivel de la investigación

El alcance de la investigación fue descriptivo, ya que se buscó recoger datos sobre diversos aspectos del fenómeno a investigar (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). En este caso, el análisis descriptivo busca la “identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos o documentos, mediante la definición de categorías o clases de sus elementos” (Gaitán & Piñuel, 1998). Esto implica extraer dichos elementos de un contenido (F. López, 2002).

2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentarán el problema y objetivos de la investigación:

2.1. Problema de investigación

Se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)?

2.2. Objetivo general

Analizar las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en servicio del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

2.3. Objetivos específicos

- Describir las trayectorias formativas de los formadores de docentes en servicio.
- Describir las trayectorias laborales de los formadores de docentes en servicio.
- Proponer una tipología de las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en servicio.

3. FUENTES DOCUMENTALES, POBLACIÓN Y MUESTRA

A continuación, se describirán la fuente documental utilizada en la investigación y se describirán el centro de formación, población y muestra del estudio.

3.1. Fuente documental

Como se mencionó previamente, la fuente documental utilizada en la investigación fue el CV de los formadores. Dicho documento fue seleccionado debido a que cuenta con información útil sobre el tiempo, secuencia, duración y productos del trabajo, es decir, sobre las etapas de la carrera y los logros profesionales de los sujetos (Dietz et al., 2000, citado en Bawazeer & Gunter, 2016; Gaughan & Bozeman, 2002, citado en Bawazeer & Gunter, 2016; McWilliams, 2014).

El CV resume todas las actividades profesionales de una persona, en este sentido, es una fuente rica de información longitudinal y secuencial, por ello, permite realizar estudios sobre carreras y flujos laborales (Cañibano et al., 2008; Dietz et al., 2000; Gaughan, 2009; Gaughan & Ponomariov, 2008; Johnston-Anderson, 2016; Lepori & Probst, 2009; McWilliams, 2014; Sime, 2007; Woolley & Turpin, 2009).

Uno de los cuestionamientos al uso del CV como fuente documental es a la veracidad de la información, ya que al ser autoreportada, el individuo podría presentarla de manera favorable o esta podría contener errores u omisiones. Sin embargo, otros autores señalan que dichas observaciones también son aplicables a otros instrumentos, por ejemplo, los cuestionarios (Dietz et al., 2000).

Además, se puede presentar heterogeneidad en los CV debido a la diversidad de tamaño, orden e información incluida en ellos (Cañibano et al., 2008, citado en Lepori & Probst, 2009). Al no existir un formato estándar de CV, información similar puede ser presentada de distinta manera y su calidad puede variar ampliamente de un caso al otro (Cañibano & Bozeman, 2009; Dietz et al., 2000; McWilliams, 2014; Zubieta, 2009). Además, los CV cortos o condensados suelen omitir información sobre el inicio de la carrera. El problema opuesto es que cada detalle de la carrera pueda estar registrado con el mismo peso (Dietz et al., 2000).

Sobre el uso del CV en el CISE, el CV es un documento emitido por cada formador y entregado al centro, su posible empleador, durante el proceso de selección. En el caso de los CV de los formadores de la muestra, todos se encontraban en formato digital.

3.2. Sobre el centro de formación estudiado

A continuación, se describirá brevemente el CISE, centro de formación en servicio estudiado.

El CISE fue creado en el año 1984 y es una unidad adscrita al Departamento de Educación de la PUCP, con sede en Lima.

El público objetivo de la oferta del CISE es docentes en ejercicio de Educación Básica y, en menor medida, docentes de Educación Superior (CISE, 2018).

Respecto a la oferta de formación en servicio, en el año 2018, esta consistió en 43 cursos abiertos de 20, 40 y 60 horas cronológicas. Además, el CISE diseñan y brindan cursos a medida a terceros, es decir, cursos que surgen por solicitud de una institución externa (CISE, 2018).

La mayoría de la oferta del centro es presencial pero también incluyó un curso virtual en el año 2018 (CISE, 2018).

Durante el período 2001-2010, el CISE requirió los servicios de 185 formadores, de los cuales 69% fueron de sexo femenino y 31% de sexo masculino. Asimismo, 74% de los formadores contaba con título profesional; el 19%, con el grado de magíster; y solo el 1%, con el grado de doctor (CISE, 2014).

Respecto al proceso de selección, el centro de formación solicita su CV actualizado y una propuesta de curso (ficha técnica del curso en plantilla estándar) al formador. Luego, se verifica si los antecedentes académicos o profesionales del postulante corresponden a lo requerido para dictar la oferta propuesta (Directivo del CISE, comunicación personal, 17 de setiembre del 2018).

3.3. Población y muestra

En el análisis documental, se considera a la población como el conjunto de unidades documentales escritas susceptibles de ser estudiadas a través del análisis de contenido (Fernández, 2002). Entonces, para la presente investigación, la población es el conjunto de CV de los formadores del centro de formación estudiado.

Para seleccionar la muestra de CV a analizar, se plantearon los siguientes criterios:

- Temporalidad: que el formador haya realizado al menos un curso durante los últimos tres años en el centro de formación en cualquiera de los tipos o modalidades, es decir, el periodo considerado fue entre el mes de enero de 2016 y 01 de julio de 2018 (la fecha de inicio y fin del curso debía estar entre dichas fechas).
- Información: que el CV del formador contenga un nivel adecuado de información sobre su trayectoria formativa y laboral, es decir, se trabajó con CV en versiones largas (no condensadas) y que contara con información sobre la trayectoria formativa y laboral (relación de acciones de formación y puestos).
- Público objetivo: que la oferta académica ejecutada por el formador haya tenido como público objetivo a docentes de Educación Básica Regular.

Dichos criterios de selección fueron planteados debido a que permiten abordar lo planteado en el problema de investigación. En primer lugar, dado que el centro de formación brinda cursos no solo a docentes de EBR, era importante

seleccionar aquellos que tuvieran el público objetivo señalado en el problema y objetivos de investigación. En segundo lugar, el criterio sobre información permite asegurar que la selección de fuentes documentales con la cantidad de información adecuada, lo que a su vez contribuye a garantizar la confiabilidad de los resultados. Finalmente, se planteó un periodo determinado con el objetivo de analizar casos recientes y se optó por un periodo en vez de un semestre con el objetivo de poder observar tendencias y controlar el sesgo de analizar un periodo específico de tiempo.

Entonces, sobre la base de los criterios de selección, se obtuvo un grupo preliminar de CV, los cuales fueron provistos por el centro de formación estudiado. En un momento inicial, se revisó si los CV recibidos correspondían a la versión completa, es decir, se verificó que estos incluyeran información sobre la trayectoria formativa y laboral de los formadores, con el objetivo de constatar dicha información fuera suficiente para realizar la investigación.

Luego de la revisión, se comprobó que, en tres casos, solo se contaba con la versión condensada del CV, por lo que se solicitó la versión completa del CV completo. Solo se obtuvo respuesta en dos casos, así que el tercer formador fue eliminado de la muestra final. Además, a partir de la revisión de las propuestas académicas, se identificaron a dos formadores que habían dictado en el periodo de estudio, pero que no aparecían en el grupo inicial. Sin embargo, no se pudo obtener sus CV y, por ello, no se los consideró en la muestra del estudio.

Al final, se obtuvo una muestra de 40 formadores, de los cuales el 52.5% era de sexo femenino y el 47.5% de sexo masculino. Según datos del centro de formación, un total de 44 formadores enseñaron durante el periodo del estudio (Documento institucional 1, 2018). Por ello, se puede señalar que el estudio está abarcando el 90.9% de los formadores contratados en el periodo señalado.

Posteriormente, la información de los formadores y oferta académica fue organizada en una base de datos. A continuación, se realizó una limpieza de dicha base, eliminando los cursos que tuvieron público objetivo distintos al de la investigación. Esto se determinó a partir de la información señalada en el nombre del curso y, en caso de que se contara con el documento, de la propuesta académica del curso.

De esta manera, se obtuvo una relación de 90 cursos dictados por los formadores de la muestra en el periodo estudiado. Tal como muestra la Tabla 6, se puede señalar que el 47.5% de los formadores de la muestra dictó solo un curso en el centro de formación en el periodo estudiado.

Tabla 6. Cursos dictados por formador

	N	P
1 curso	19	47.5%
2 cursos	5	12.5%
3 cursos	8	20%
4 cursos	5	12.5%
5 cursos	1	2.5%
6 cursos	1	2.5%
10 cursos	1	2.5%
Total	40	100%

Elaboración propia

Respecto al periodo de ejecución de los cursos, el 41.11% de los cursos dictados por los formadores de la muestra fueron ejecutados entre enero y julio del año 2018 (Tabla 7). Es importante recordar que el periodo considerado fue entre el mes de enero de 2016 y 01 de julio de 2018 (la fecha de inicio y fin del curso debía estar entre dichas fechas).

Tabla 7. Cursos dictados por año

Año de dictado	N	P
2016	29	32.2%
2017	24	26.7%
2018	37	41.1%
Total	90	100%

Elaboración propia

3.4. Recojo de fuentes documentales

Como se mencionó, los CV de los formadores se obtuvieron por medio del centro de formación estudiado en los meses de setiembre y octubre de 2018. Todas las fuentes documentales analizadas se encontraban en soporte digital. Con el fin de proteger la identidad de los formadores, se elaboraron códigos de identificación.

4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS

4.1. Técnica de la investigación

La técnica utilizada fue la de análisis de contenido (Pourtois & Huguette, 1992), la cual consiste en realizar inferencias válidas y replicables a partir de la información presentada en textos a los contextos de su uso (Krippendorff, 2013, citado en Johnston-Anderson, 2016).

Una característica del análisis de contenido es que es una técnica que combina, intrínsecamente, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de estos (Andréu, 2000).

Al igual que otras técnicas del recojo de datos, el análisis de contenido debe presentar las siguientes características (Andréu, 2000; F. López, 2002; Piñuel, 2002):

- **Sistematicidad:** Hace referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado (E. M. López, 1963).
- **Objetividad:** Se refiere al empleo de procedimientos explícitos, de manera que puedan ser utilizados por otros investigadores y que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación.
- **Replicabilidad:** Se relaciona con la objetividad, ya que, al explicitar los pasos seguidos, se hace posible que otro investigador pueda replicar el estudio y llegar a las mismas conclusiones.

Respecto a la cuantificación, si bien varios autores como Neuendorf (2016) y Weber (1990) expresan que el análisis de contenido es cuantitativo, otros autores lo consideran esencialmente cualitativo (Altheide, 1996) y un tercer grupo considera que este puede ser desarrollado bajo ambas perspectivas (Andréu, 2000; Holsti, 1969; Johnston-Anderson, 2016; Ruiz, 2012). En este sentido, el análisis de contenido no significa atribuir un valor numérico a cada categoría, sino que busca medir cuantitativamente la frecuencia o extensión con la que un contenido concreto aparece en un texto (E. M. López, 1963).

Entonces, el análisis de contenido cualitativo combina tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo, en el sentido en que los datos se obtienen, inicialmente, a partir de la frecuencia, en función de la cual se construyen las categorías. De esta manera, si bien se presentan categorías iniciales en el estudio, también se espera que algunas emerjan en el análisis de los datos (Oplatka, 2010). En la misma línea, Gaitán y Piñuel (1995) señalan que, así se apliquen técnicas de análisis estadístico basadas en la aparición o relación de los datos, tal y como se realizó en el presente estudio (ver Capítulo V), el sentido del análisis de los resultados solo puede ser provisto por la teoría.

Entonces, el presente estudio es uno de tipo cualitativo temático, ya que se consideraron las frecuencias de los temas relevantes y presentes de manera

manifiesta en los CV de los formadores, las cuales fueron clasificadas y agrupadas en categorías (Gaitán & Piñuel, 1995).

4.2. Diseño de los instrumentos

Los instrumentos diseñados para la investigación fueron dos matrices de análisis, elaboradas específicamente para el estudio por la investigadora. Una de ellas estuvo destinada para el recojo de información de la trayectoria formativa y la otra para la trayectoria laboral de cada CV individual.

Para la elaboración de dichos instrumentos, se tomaron en cuenta la revisión sobre los conceptos principales de la investigación presentados en el capítulo II.

4.3. Validación de instrumentos

Las matrices fueron validadas por dos vías: aplicación piloto y juicio de expertos. A partir de los resultados de dichas validaciones, se revisaron y ajustaron los instrumentos planteados inicialmente, según el siguiente detalle:

4.3.1. Aplicación piloto: El objetivo de la aplicación piloto fue evaluar la funcionalidad y pertinencia de los instrumentos.

Entonces, los instrumentos piloteados fueron tres matrices: una para el recojo de la trayectoria formativa, otra para el de la trayectoria laboral y, finalmente, una para la ficha técnica del curso propuesto por el formador. Por otra parte, las fuentes documentales utilizadas fueron tres CV de formadores del centro de formación que dictaron cursos en un período distinto al de la muestra y una ficha técnica de un curso dictado por uno de los formadores.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la aplicación piloto:

Tabla 8. Resultados de aplicación piloto

	APCF01	ACFP02	ACFP02	Ficha técnica APCF01
Matriz para trayectoria formativa	Falta una columna para poner los códigos. Falta "Otro" como tercera opción de contenido de formación.	Falta una columna para poner los códigos. Es necesario precisar el nivel de generalización de área académica. Solo aparece fecha final de la trayectoria formativa.	Falta una columna para poner los códigos. Falta "Otro" como tercera opción de contenido de formación.	-

Matriz para trayectoria laboral	Falta una columna para poner los códigos.	Falta una columna para poner los códigos.	Falta una columna para poner los códigos.	-
Matriz para ficha técnica	-	-	-	La información recogida de la ficha técnica es poco útil para el análisis de los objetivos 1 y 2.

Elaboración propia

Posteriormente, producto de la aplicación piloto, se realizaron los siguientes cambios:

- Trayectoria formativa: Se eliminó la subcategoría “tema”, debido a que, al aplicar la matriz, se constató que los códigos planteados no serían necesarios, debido a que la información ya se encontraba recogida en las columnas propuestas en el instrumento.
- Trayectoria laboral: Se agregó la subcategoría “docente de aula otros”, ya que se encontró formadores con experiencia en instituciones diferentes a las consideradas en la matriz de códigos.

En conclusión, la aplicación piloto permitió comprobar que las matrices destinadas al recojo de información de las trayectorias formativa y laboral eran pertinentes y funcionales. Por ello, solo se realizaron modificaciones menores a dichas matrices. En cambio, se constató que la matriz de recojo de información de la ficha técnica no era necesaria, por ello, esta fue eliminada. En reemplazo, se agregó una columna a la base de datos para registrar la información sobre cursos dictados por los formadores de la muestra.

4.3.2. Juicio de expertos: Luego de las revisiones y ajustes a los instrumentos producto de la aplicación piloto, se realizó una validación a través de juicio de expertos.

Para ello, se elaboraron tres matrices de evaluación, una para validar los códigos y dos para cada uno de los instrumentos planteados (Ver Apéndices 1 al 3).

De acuerdo con diversos autores (Fernández, 2002; F. López, 2002; Ruiz, 2012), las categorías deben cumplir los siguientes requisitos:

- Pertinencia: Ser adecuadas a los propósitos de la investigación.
- Exhaustividad: Abarcar todas las subcategorías posibles.

- Exclusión mutua: Impedir, en la medida de lo posible, la posibilidad de que una unidad de análisis pueda, simultáneamente, ser ubicada en más de una subcategoría.
- Significatividad: Poseer capacidad descriptiva y significativa suficiente.

Por ello, dichos criterios fueron incluidos en el formato de validación. Una vez definido el formato y criterios de evaluación, se seleccionó y contactó a un profesor de la Maestría en Educación de la universidad, debido a su experiencia y conocimiento sobre evaluación y formación en servicio de docentes. Luego, se envió al experto, vía correo electrónico, los siguientes documentos: carta formal, matriz de consistencia de la investigación y las tres matrices de evaluación.

Las observaciones y comentarios del experto se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 9. Observaciones del experto

	Sección	Observaciones
Códigos	Diplomado	Se sugirió revisar y definir dicho concepto, ya que, en algunos casos, este término no está incluida dentro del posgrado sino fuera de él.
	Formación en servicio – posgrado	Se sugirió revisar si la definición de formación en servicio de la investigación incluía al posgrado.
	Formación en servicio – capacitaciones	Se sugirió cambiar el concepto por “Diplomados y cursos de larga y corta duración”.
	Formación en servicio – eventos	Se remarcó que se debía dejar claro que se encontraba comprendido en la categoría.
	Tema	Se señaló que no quedaba claro a qué hacía referencia la palabra “Tema”. Además, se sugirió centrarse en la temática de la formación en servicio y reemplazar la palabra por “Temática de la Formación en servicio”.
	Didáctica / enseñanza	Se sugirió reemplazar “didáctica/enseñanza” por “contenidos didácticos” que engloban a la enseñanza, aprendizaje y evaluación.
	Formador de formación en servicio Sin información	Se sugirió colocar “Formador de formadores”.
Matriz para trayectoria formativa	Columna 1	Se señaló que dicho aspecto podría estar presente en cualquier otra categoría y subcategoría.
	Área académica	Se señaló que el uso de los códigos no quedaba claro y que podría inducir a una diferenciación de trayectorias previo al recojo de información. Se señaló que no quedaba claro cómo se llenaría dicha columna en el caso de la formación en servicio. Además, el experto cuestionaba cómo se iba a determinar el área académica de los cursos.

	Duración	Se señaló que no quedaba clara la diferencia entre "Periodo" y "Duración" y qué se colocaría en duración.
	Didáctica-enseñanza	Se sugirió reemplazar "didáctica/enseñanza" por "contenidos didácticos" que engloban enseñanza, aprendizaje y evaluación.
	Sugerencia	Se sugirió agregar una columna para recoger información sobre la modalidad. Además, se mencionó que se podría recoger información sobre el lugar donde se recibió la formación.
Matriz para trayectoria laboral	Área académica	Se mencionó que no quedaba claro que se esperaba colocar respecto a la trayectoria laboral

Elaboración propia

Finalmente, se realizaron modificaciones a los instrumentos en función a las observaciones del experto, con el objetivo de obtener la versión final y validada.

4.4. Descripción de los instrumentos

Como se mencionó en la sección 4.1., la técnica utilizada en la investigación fue la del análisis de contenido. Al respecto, F. López (2002) menciona la importancia de contar con protocolos, códigos y fichas de análisis para realizar el análisis de contenido, con el objetivo de contar con una guía para interpretar y segmentar los documentos y codificarlos. Por ello, se elaboraron códigos e instrumentos para realizar la investigación.

A continuación, se presentan la lista de los códigos utilizados para el recojo de información:

Tabla 10. Lista de códigos

N°	Categoría		Subcategorías		Código
1	Trayectoria formativa	Tipo	Formación inicial	Bachillerato	fi_bac
2				Licenciatura	fi_lic
3				Formación en servicio - posgrado	Maestría
4			Formación en servicio - Diplomados y cursos de larga y corta duración	Doctorado	fc_doc
5				Diplomados y cursos de larga y corta duración	fc_dcu
6				Formación en servicio - eventos	Formación en servicio - eventos (congresos, seminarios, coloquios)
7	Trayectoria laboral	Puesto	Otro	Otro	tf_otr
8			Docente de aula	Docente de aula - Educación Básica	tl_deb
9				Docente de aula en universidad - Instituto de Educación Superior	tl_dsu
10				Docente de aula en Educación Superior Técnica	tl_dte

11				Docente de aula otros	tl_dot
12			Formador de docentes en servicio	Formador de docentes en servicio	tl_fds
13			Gestor educativo	Gestor en institución educativa de Educación Básica	tl_geb
14				Gestor en universidad - institutos de educación superior	tl_gun
15				Gestor en otras instituciones	tl-oti
16			Otro	Otro	tl_otr
17	Otro	Indeterminable	Indeterminable		ind
18		Sin información	Sin información		nin

Elaboración propia

Además, se elaboraron dos matrices como fichas de análisis, una para el recojo de la información sobre la trayectoria formativa y otra para la laboral. A continuación, se presentan dichas matrices (Tablas 11 y 12):

Tabla 11. Ficha de registro 1: Trayectoria formativa

Código de caso	Código	Temática	Modalidad	Periodo	Duración	Evidencia	Observación
Tipo							
Formación inicial							
Formación en servicio -							
Posgrado							
Contenidos didácticos							
Contenidos disciplinares							
Otro							
Formación en servicio - diplomados y cursos de larga y corta duración							
Contenidos didácticos							
Contenidos disciplinares							
Otro							
Formación en servicio - eventos							
Contenidos didácticos							
Contenidos disciplinares							
Otro							
Otro							
Contenidos didácticos							
Contenidos disciplinares							
Otro							

Elaboración propia

Tabla 12. Ficha de registro 2: Trayectoria laboral

Código de caso								
Ficha registro 2: Trayectoria laboral								
Trayectoria laboral	Código	Temática	Nivel educativo	Modalidad	Periodo	Duración	Evidencia	Observación
Docencia de aula Formador de docentes en servicio Gestor educativo Otro								
Elaboración propia								

A continuación, se presentarán las definiciones de cada columna:

- Código: Corresponde a los códigos planteados en la Tabla 10.
- Temática: Tema de la acción formativa o experiencia laboral. Se consideran las siguientes temáticas: contenidos didácticos, contenidos disciplinares y otro tipo de contenidos.
- Nivel educativo: Se refiere al nivel educativo de la acción formativa o experiencia laboral. Los niveles educativos considerados son Educación Básica, Educación Superior, Educación Superior Pedagógica, Educación Superior Técnica y Educación Superior Universitaria y Otro.
- Modalidad: Se refiere a la modalidad en la que se dictó la acción formativa o la de la experiencia laboral. Las modalidades consideradas son presencial, semipresencial y virtual.
- Periodo: Se refiere a la fecha de inicio y fin de la acción formativa o experiencia laboral.
- Duración: Se refiere a la duración de la acción formativa o experiencia laboral. Se presenta en horas, días o meses.
- Evidencia: Es la frase o conjunto de palabras relacionadas con las categorías y subcategorías propuestas en la investigación tal y como se presentan en la fuente documental, es decir, de manera textual.
- Observación: Espacio para colocar alguna observación que pueda surgir durante la codificación de los documentos.

Finalmente, se presenta el protocolo de aplicación, de manera que se pueda garantizar la confiabilidad del estudio.

- General:
 - Se codificó cada CV de manera individual, clasificando la información según fuera presentada, desde el inicio al final del documento.
 - No se codificó la siguiente información:
 - Investigaciones.
 - Publicaciones.
 - Habilidades o competencias.
 - Trabajo voluntario.
 - Asesoría de tesis.
 - Premios, reconocimientos o concursos.
 - Prácticas preprofesionales o profesionales.
 - Información presentada en la sección de resumen o presentación.
 - Pertenencia a redes, asociaciones, sociedades y agrupaciones.
- Solo se codificó la asistencia a eventos académicos, no la participación como ponente u organizador.
- Sobre modalidad de la trayectoria formativa, solo se registró dicha información si estaba señalada explícitamente.
- Sobre la duración de las experiencias, se registró la duración señalada de manera explícita. En caso de que se señalara la fecha de inicio y fin, se calculó la duración a partir de dichas fechas.
- Trayectoria formativa:
 - Se consideraron tanto los grados y títulos como los estudios completos, condición de egreso y estudios en curso en la ficha de registro.
 - No se codificaron las acciones formativas en función de definiciones propias de la investigación o de una clasificación propuesta por una norma legal o autor, sino que se tomó la definición interna, es decir, se respetó el término presente en el

documento, ya que esto nos permitió comprobar si existía diversidad en las trayectorias de los formadores. Por ello, acciones formativas bajo un mismo término podían tener características distintas.

- Trayectoria laboral:
 - No se codificaron los cursos dictados en el centro de formación estudiado como parte de la trayectoria laboral.
 - Se codificó en función del nombre del puesto y la descripción de funciones señaladas en el CV.

4.5. Codificación de fuentes documentales

A continuación, se explicará cómo se aplicaron los instrumentos a las fuentes documentales y cómo se realizó la codificación.

Definimos codificación como la transformación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías en unidades de registro que permitan su descripción, cuantificación y análisis (Fernández, 2002). Asimismo, Neuendorf (2016) menciona las siguientes formas de codificación:

- Inductiva: La identificación de los temas y dimensiones surgen de la revisión directa de los documentos.
- Deductiva: El investigador recurre a una teoría e intenta aplicar sus elementos centrales, dimensiones, variables, categorías, etc.

Para la presente investigación, se utilizó una codificación mixta, ya que se han planteado categorías a partir de la revisión de diversos conceptos señalados en el Capítulo II. Asimismo, se consideró la posibilidad de que puedan emerger categorías durante el análisis.

Ruiz (2012) señala que se puede realizar el tratamiento de los datos clasificados de diversas maneras. Para la presente investigación, se realizó un recuento de frecuencias, primero al interior de cada documento y luego en relación con todos los casos de la muestra.

Respecto a las unidades de la investigación, en primer lugar, se define la unidad de registro como la parte de la unidad de muestreo posible de analizar de forma aislada, es decir, el segmento de contenido que se codifica (Holsti, citado en Andréu, 2000). Para la presente investigación, se toma como unidad de registro los temas, es decir, frases o conjunto de palabras relacionadas con las categorías y subcategorías propuestas en la investigación.

En el caso de la unidad de análisis, esta fue la unidad temática (Berg, 2007; Gaitán & Piñuel, 1995, 1998). De esta manera, siguiendo lo señalado por Piñuel (1995), se realizó un análisis temático, el cual consistió en la segmentación de las fuentes documentales en unidades de análisis, las cuales fueron clasificadas y agrupadas posteriormente en categorías.

La codificación se realizó de manera manual y por una sola codificadora (la investigadora). Debido a que la codificación fue realizada por una sola persona, no aplicaba el acuerdo intersubjetivo entre codificadores (Cañibano et al., 2008). En cambio, se optó por codificar siguiendo los pasos indicados en el protocolo de aplicación, de manera que se pudiera asegurar la consistencia.

Respecto a la codificación, es importante señalar que no se codificó toda la información presente en los documentos, sino que se optó por codificar de manera selectiva, es decir, en función de las preguntas de la investigación y las categorías propuestas a partir de la revisión de la literatura⁹. Al respecto, existen antecedentes de codificación selectiva de la información presente en CV, a partir de criterios teóricos, evaluativos y analíticos (Gaughan, 2009) o un uso selectivo de la información en función de las preguntas específicas de la investigación, es decir, comparando los datos disponibles con las preguntas de investigación y determinando si existe una relación entre ellas antes de iniciar la codificación, lo que permite definir una estrategia para codificar los datos de manera efectiva (Lepori & Probst, 2009). Los últimos autores mencionados señalan que no es necesario contar con CV altamente detallados para todos los propósitos, en especial en el caso de comunidades pequeñas, sea por tema o tamaño geográfico. De esta manera, la investigación siguió el principio de que, aparte de los aspectos técnicos de manejo y análisis de datos, el diseño del estudio y la selección de fuentes de datos deben estar dirigidos explícitamente por los objetivos y la naturaleza del objeto de estudio.

Si bien la heterogeneidad de las fuentes documentales puede originar problemas al momento de la codificación (Cañibano & Bozeman, 2009; Dietz et al., 2000) y pueden producirse errores por inexactitud y fatiga (Cañibano & Bozeman, 2009; Dietz et al., 2000), se señala que el riesgo es limitado cuando

⁹ Un ejemplo de fichas de registro llenas se puede ver en los Apéndices 4 y 5.

se trabaja con muestras pequeñas (Lepori & Probst, 2009), tal como la del presente estudio.

4.6. Procesamiento de la información

Tal como se describió anteriormente, se elaboraron dos instrumentos de manera inductiva, a partir de las categorías emergentes de la codificación de los datos del CV.

Por otra parte, una vez procesados los datos, se tomó la decisión de recategorizar el código “temática”. Dicho código incluía inicialmente las siguientes temáticas: contenidos didácticos, contenidos disciplinares y otro tipo de contenidos. Sin embargo, luego de una revisión de los primeros resultados, se vio conveniente dividir las temáticas entre “contenidos educativos”, entre los que se encuentran los contenidos didácticos y disciplinares de áreas curriculares, ciencias de la educación, calidad educativa, psicología educativa, gestión educativa, TIC, etc. y “otros contenidos”, es decir, contenidos relacionados a disciplinas y campos profesionales distintos a la Educación.

Asimismo, se realizó un análisis de los datos sobre trayectoria formativa y laboral registrados en las fichas de registro. Los datos de cada caso fueron sistematizados y contados, en función de las categorías planteadas para el estudio y las que emergieron durante la realización del análisis de contenido. Dicha información fue procesada a través de un análisis estadístico descriptivo. A partir de los resultados del procesamiento de la información sobre la relación entre la formación inicial de los formadores y su experiencia laboral, se elaboró la propuesta de tipología de trayectorias profesionales. Dicha tipología fue elaborada de manera inductiva, a partir de las categorías que emergieron en el análisis.

4.7. Limitaciones de la investigación

Finalmente, se describirán las limitaciones de la investigación. En primer lugar, dado que se estudiaron las trayectorias desde la perspectiva que las define de manera externa, la investigación no puede dar cuenta de la percepción de los formadores sobre su propia trayectoria ni de sus procesos de toma de decisión.

Asimismo, los resultados representan las características de los formadores en el momento que fueron contratados por el centro de formación. En ese sentido, las conclusiones del presente estudio están limitadas a dicho periodo.

Además, tal y como se señaló previamente, la información de los CV es autoreportada. Si bien se ha desarrollado los motivos por los cuales es válido usar dicha información en la investigación, es necesario señalar que la información no ha sido verificada independientemente y, por ello, es posible la existencia de sesgos, dado que no se triangularon los resultados con otras técnicas o fuentes de información.

También se asume como una limitación de la propuesta de tipología que para el componente de la trayectoria formativa solo se ha considerado la formación inicial dada la marca que ella tiene en la formación del especialista y que dejamos para otros estudios tipologías que integren la formación en servicio o incluso otros aspectos.

En el caso de algunas categorías como modalidad, periodo, duración y eventos, no se contó con información en parte de la muestra. Sin embargo, consideramos que dicho resultado es valioso en sí mismo, en tanto nos permite conocer las posibilidades y limitaciones del uso de CV como fuente documental para realizar investigaciones en el Perú.

5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

A continuación, se describirá como han sido respetados, a lo largo de la investigación, los cinco principios éticos para la investigación señalados por la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], 2017).

La presente investigación requirió el trabajo con participación de seres humanos de manera indirecta, ya que las fuentes documentales analizadas incluían datos personales de los formadores. Debido a ello, se evaluaron los posibles riesgos que implicaba trabajar con dichos datos personales. Además, dado que el informe de tesis es público, cualquier persona con acceso a dicho documento podría acceder a los datos personales de los formadores de la muestra o del centro de formación. Debido a lo expuesto, no se realizaron reportes de avances o presentaron análisis con nombres propios, nombre de cargos institucionales o de organizaciones, con el objetivo de imposibilitar la identificación de los participantes y de organizaciones. Entonces, se buscó salvaguardar la confidencialidad de la información profesional de los formadores y del centro de formación estudiado a través de la asignación de códigos y

seudónimos. De esta manera, se buscó reducir los posibles riesgos para los individuos de la muestra y para la institución estudiada.

Las acciones descritas respondieron a los principios de “respeto por las personas” y “beneficencia, no maleficencia”.

Respecto al principio de justicia, la asignación de códigos y seudónimos tuvo como beneficio adicional controlar el posible sesgo o asociación de la investigadora con los formadores de la muestra, de manera que se pudiera reducir la posibilidad de interpretar los resultados en función de la identidad de un formador o grupo de formadores. Este proceso es relevante ya que, en particular, una vez aplicados los criterios de selección, se constató que la muestra incluía formadores a los que la investigadora conocía personalmente, motivo adicional por el cual se optó por codificar los casos. De esta manera, se buscó controlar y reducir la posibilidad de distinciones positivas o negativas y, por lo tanto, mantener la imparcialidad y equidad.

Respecto a la integridad científica, el presente informe incluye un capítulo dedicado al diseño metodológico de la investigación, en el cual se detallan los protocolos, procedimientos y enfoque de análisis de datos de manera explícita, clara y transparente, de manera que se pueda rendir cuentas sobre el proceso de investigación y facilitar una posible auditoría.

En la misma línea, y con el objetivo de responder sobre posibles conflictos de interés, la investigadora declara no tener relación contractual ni haber recibido financiamiento del centro de formación estudiado para realizar la investigación. Asimismo, es importante señalar que la selección del centro de formación fue por conveniencia, dado a que se contaba con un contacto con el equipo directivo de dicho centro, lo cual facilitó la autorización para realizar la presente investigación. Cabe resaltar que dicho apoyo fue brindado sin mediar un compromiso a entregar información sobre los formadores o realizar algún servicio a la institución, sea pecuniario o de otro tipo.

Finalmente, en relación con el principio de responsabilidad, la investigadora es consciente de los posibles riesgos de la investigación, los cuales buscó minimizar o eliminar. Sin embargo, cabe señalar que la investigación pueda tener consecuencias no previstas. Por ello, la investigadora está dispuesta a hacerse responsable por las posibles consecuencias de la decisión de realizar la presente investigación.

CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez finalizado el análisis de contenido de los CV de la muestra, se procedió a analizar los datos obtenidos. A continuación, se presentan el análisis y discusión de los resultados de la investigación. En primer lugar, se describen los tipos de trayectorias formativas de los formadores del centro de formación estudiado, según lo planteado en el primer objetivo específico de la investigación. Posteriormente, se presentan los resultados sobre los tipos de trayectorias laborales de los formadores del centro de formación estudiado, según lo planteado en el segundo objetivo específico de la investigación.

1. TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS FORMADORES

En línea con el primer objetivo específico de la presente investigación, se identificaron tipos de trayectorias formativas de los formadores, los cuales fueron planteados a partir del análisis de los datos sobre trayectoria formativa registrados en las fichas de registro. De esta manera, los datos de cada caso fueron sistematizados y contados, en función de las categorías planteadas para el estudio y las que emergieron durante el análisis de contenido. Los resultados serán presentados en función de las secciones propuestas en las fichas de registro 1.

1.1 Formación inicial

En primer lugar, se presentarán los resultados del análisis de la formación inicial de los formadores¹⁰:

Tabla 13. Formación inicial de formadores

	Bachillerato		Licenciatura		Total	
	N	P	N	P	N	P
Educación	5	12.5%	18	45%	23	57.5%
Otra carrera, luego Educación	2	5%	4	10%	6	15.0%
Otra carrera	3	7.50%	8	20%	11	27.5%
Total	10	25%	30	75%	40	100%

Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 13, el 57.5% de los formadores tienen como formación inicial la carrera de Educación. Si analizamos solo a los formadores que estudiaron Educación como formación inicial, se puede señalar que el 21.7% de ellos tienen como grado máximo el bachillerato¹¹ mientras que el 78.3% tienen título de licenciatura.

Asimismo, un dato interesante es que el 15% de formadores inicialmente estudió otra carrera y luego estudió Educación.

En comparación con el estudio de Ingersoll (2011), se puede señalar que el 27.5% del total de formadores de la muestra estudiaron otra carrera, es decir, no cuentan con un grado académico o título profesional que haya incluido conocimientos disciplinarios sobre educación en su formación inicial.

De forma complementaria, se puede indicar que el 75% del total de formadores, independientemente de su carrera inicial, posee licenciatura y un 25% solo tienen el grado de bachiller.

1.2 Formación en servicio

En esta sección, se presentará el análisis de los resultados de la formación en servicio, en particular, los relacionados con los estudios de posgrado, los diplomados y cursos de larga y corta duración y eventos.

En primer lugar, se presentarán los resultados relacionados a los estudios de posgrado: 72.5% de los CV de la muestra registran información sobre los estudios a nivel de maestría y/o doctorado.

¹⁰ Para más información sobre las temáticas de la formación inicial de formadores, ver Apéndice 6.

¹¹ Es importante señalar que, en el caso de uno de los formadores de la muestra, los estudios de bachillerato estaban registrados como “en curso” en el CV (CF33).

Asimismo, el análisis de esos 29 CV nos permitió identificar que 7 formadores (24.1%) no obtuvieron el grado registrado en el CV (estudios en curso, estudios incompletos o condición solo de egresado).

Si se analiza la información tomando en cuenta el grado máximo alcanzado, 15 formadores obtuvieron como grado máximo la maestría y 7 el doctorado.

A continuación, se presentarán información sobre las maestrías y doctorados de los formadores que registraron información sobre posgrado:

Tabla 14. Formadores con grados de posgrado

	Maestría		Doctorado		Total	
	N	P	N	P	N	P
Sí obtuvo el grado	15	68.2%	7	100%	22	75.9%
No obtuvo el grado	7	31.8%	0	0%	7	24.1%
Total	22	100%	7	100%	29	100%

Elaboración propia

A continuación, se realizará un análisis de las especializaciones de los grados de maestría y doctorado de los formadores.

Tabla 15. Especializaciones de los grados de maestría o doctorado

	Maestría		Doctorado		Total	
	N	P	N	P	N	P
Especializaciones educativas						
Ciencias de la Educación	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Currículo	2	7.69%	0	0%	2	6.06%
Docencia universitaria	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Educación	1	3.85%	1	14.3%	2	6.06%
Educación, área de Ciencias Sociales	0	0%	1	14.3%	1	3.03%
Educación, área de Matemática	1	3.85%	1	14.3%	2	6.06%
Escritura y alfabetización	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Gestión educativa	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Psicopedagogía	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
TIC aplicadas a Educación	2	7.69%	0	0%	2	6.06%
Total Especializaciones educativas	11	42.3%	3	42.9%	14	42.4%
Otras especializaciones						
Administración	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Ciencias del lenguaje	1	3.85%	1	14.3%	2	6.06%
Comunicaciones	1	3.85%	1	14.3%	2	6.06%
Ecoturismo	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Fonoaudiología	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Gerencia Social	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Lingüística	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Literatura	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Matemática	2	7.69%	1	14.3%	3	9.09%
Proyectos	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Psicología	3	11.5%	1	14.3%	4	12.1%
Sociología	1	3.85%	0	0%	1	3.03%
Total Otras especializaciones	15	57.7%	4	57.1%	19	57.6%
Total	26	100%	7	100%	33	100%

Elaboración propia. Nota: Cuatro formadores estudiaron dos maestrías cada uno, por ello, el total es distinto al de la Tabla 14.

En el caso de las especializaciones de las maestrías¹², resalta que el 42.3% de ellas están relacionadas con especializaciones educativas. Por otra parte, en el caso de los estudios de doctorado¹³, se puede apreciar que el 57.1% de ellos están relacionados con otras especializaciones.

Además de los resultados presentados sobre maestría y doctorado, dos formadores de la muestra realizaron otros estudios de posgrado (posdoctorado y otro) en matemática y problemas de aprendizaje.

En segundo lugar, se presentarán los resultados relacionados con los estudios de diplomados y cursos de larga y corta duración.

Un resultado resaltante es la cantidad de acciones formativas cursadas por los formadores de la muestra. En total, los 40 formadores cursaron 307 acciones formativas de diversa duración y definidas con términos diversos¹⁴, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 16. Diplomados y cursos de larga y corta duración por término y temática

	Temáticas educativas		Otras temáticas		Total	
	N	P	N	P	N	P
Curso	44	24%	29	23.4%	73	23.8%
Curso-taller	8	4.37%	9	7.26%	17	5.54%
Diplomado	17	9.29%	14	11.3%	31	10.1%
Taller	20	10.9%	15	12.1%	35	11.4%
Taller-curso	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
No se explicita término	94	51.4%	56	45.2%	150	48.9%
Total	183	100%	124	100%	307	100%

Elaboración propia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%.

Sobre el tipo de acción formativa, como se puede apreciar en la tabla 16, existe un 48.9% de acciones que no han podido ser categorizadas debido a que en los CV no se explicita un término que las caracterice de forma específica, sin embargo, es posible identificar sus temáticas. Sobre la casi otra mitad de acciones, como se mencionó previamente, se consideró el término registrado en el CV, por ello, se puede constatar que existe una gran diversidad. Por ejemplo, la duración de los cursos de la muestra es entre un día a ocho meses, la de un taller se encuentra entre 10 horas pedagógicas a un mes y la de un diplomado

¹² Para más información sobre las especializaciones de las maestrías, ver Apéndice 7.

¹³ Para más información sobre las especializaciones de los doctorados, ver Apéndice 8.

¹⁴ Para esta parte del análisis, se contabilizó el término tal y como estaba registrada en el CV del formador.

entre uno a 24 meses. Esta diversidad de rangos dificulta el análisis para advertir tendencias más seguras.

Si bien la literatura sobre el tema señala que no hay acuerdo sobre los términos empleados para denominar a las acciones formativas (De Martín, 2005, citado en CISE, 2014), resulta un problema de no contar con definiciones operacionales estandarizadas de acciones formativas con términos poco claros como “programa de capacitación en ofimática” (CF02) o nombres con términos compuestos como “curso-taller” o “taller-curso”, entonces, no se puede conocer con claridad la dinámica y estructura de dichas acciones formativas.

Reconociendo las dificultades señaladas en los párrafos anteriores, se agrupó en dos partes la información, entre las que se consideraría de mayor duración (diplomado) y las de menor (curso, curso-taller, taller taller-curso), siendo esta última donde se concentran la mayor frecuencia equivalente al 41% y en la primera de 10.1%. Es decir, la mayoría de los formadores de la muestra con información más completa habrían cursado acciones formativas de corta duración.

Respecto a la temática¹⁵ de dichas acciones formativas, si bien el 59.6% de los diplomados y cursos de larga y corta duración tratan temáticas educativas, resalta el hecho que el 40.4% de dichas acciones formativas traten de otro tipo de contenidos, por ejemplo, psicología, proyectos, investigación, estadística, gestión ambiental, etc.

Asimismo, se constató que solo cinco (1.62%) de los 307 diplomados y cursos de larga y corta duración tenían como temática la formación de adultos o formación docente. Dicho resultado es llamativo si uno toma en consideración la relevancia de dichos conocimientos para la función del formador.

En el caso de la modalidad, nueve registros señalan de manera explícita a la modalidad virtual y, en un caso, la semipresencial. El resto de los registros fueron o presenciales o la modalidad no está señalada explícitamente. Dado que solo uno de los cursos del centro de formación fue semipresencial, se analizó la formación del formador a cargo (CF20). El CV de dicho formador solo registra una especialización en tutoría virtual. Si bien no señala la modalidad de dicha

¹⁵ La relación completa de los temas de los diplomados y cursos de larga y corta duración se puede ver en el Apéndice 9.

especialización, dado el tema de la acción formativa, se puede señalar que sí existe una relación entre ambos.

De manera adicional a lo presentado, se consideró conveniente analizar los diplomados y cursos de larga y corta duración en función de su finalidad, según la definición planteada en el reglamento de la LRM (Minedu, 2013). De acuerdo con dicho reglamento, las acciones formativas, por su finalidad, son cuatro: actualización, especialización, segunda especialidad y posgrado (Ver Tabla 5). Para realizar dicho análisis, se consideró la información señalada de manera explícita en el nombre de las acciones formativas, asociada a diversos términos de acciones formativas: “diploma de segunda especialidad” (CF29), “programa de actualización didáctica” (CF21), “especialización en tutoría virtual” (CF20), etc.

A partir del análisis de las fichas de registro, se constató que el 91% de acciones formativas no se explicita su finalidad, con lo cual solo se dispone de una porción muy reducida para definir un perfil descriptivo sobre este aspecto. Considerando esa porción en el conjunto, se determina que las acciones que tienen como finalidad la especialización representan el 3.91%; la actualización, el 3.26% y los de segunda especialidad, el 1.63% (ver Tabla 17).

Tabla 17. Diplomados y cursos de larga y corta duración por finalidad

Finalidades	Temáticas educativas		Otras temáticas		Total	
	N	P	N	P	N	P
Actualización						
Curso	5	2.73%	1	0.81%	6	1.95%
Curso-taller	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Taller	2	1.09%	0	0%	2	0.65%
No se explicita término	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
<i>Total Actualización</i>	9	4.92%	1	0.81%	10	3.26%
Especialización						
Curso	1	0.55%	1	0.81%	2	0.65%
No se explicita término	6	3.28%	4	3.23%	10	3.26%
<i>Total Especialización</i>	7	3.83%	5	4.03%	12	3.91%
Segunda especialidad						
Diplomado	3	1.64%	0	0%	3	0.98%
No se explicita término	1	0.55%	1	0.81%	2	0.65%
<i>Total Segunda especialidad 4</i>		2.19%	1	0.81%	5	1.63%
No se explicita finalidad						
Curso	38	20.8%	27	21.8%	65	21.2%
Curso-taller	7	3.83%	9	7.26%	16	5.21%
Diplomado	14	7.65%	14	11.3%	28	9.12%
Taller	18	9.84%	15	12.1%	33	10.8%
Taller-curso	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
No explicita término	86	47%	51	41.1%	137	44.6%

Total No se explicita finalidad	163	89.1%	117	94.4%	280	91.2%
Total	185	100%	126	100%	311	100%

Elaboración propia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%.

El tercer elemento está relacionado a los eventos de formación en servicio. Si bien el 47.5% de los CV revisados no presenta información sobre eventos, se consideró que dicho resultado es en sí mismo relevante, ya que muestra una limitación de trabajar con la fuente documental seleccionada para el presente estudio. Al analizar la información de los CV que sí registran eventos, se puede constatar que el seminario (29.2%) y el congreso (24.8%) son los dos tipos de eventos más frecuentes¹⁶. Respecto a las temáticas de dichos eventos, 73 (64.6%) de los eventos desarrollaron temáticas educativas. Además, de manera similar a los diplomados y cursos de larga y corta duración, encontramos que existen eventos con términos compuestos como “seminario-taller”, el cual combina términos de eventos y de cursos.

Tabla 18. Eventos por término y temática

	Temáticas educativas		Otras temáticas		Total	
	N	P	N	P	N	P
Charla	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Conferencia	5	6.85%	7	17.5%	12	10.6%
Congreso	18	24.7%	10	25%	28	24.8%
Encuentro	9	12.3%	4	10%	13	11.5%
Foro	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Jornada	8	11%	4	10%	12	10.6%
Reunión	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Seminario	25	34.2%	8	20%	33	29.2%
Seminario-taller	0	0%	1	2.5%	1	0.88%
Simposio	3	4.11%	1	2.5%	4	3.54%
No se explicita término de evento	2	2.74%	5	12.5%	7	6.19%
Total	73	100%	40	100%	113	100%

Elaboración propia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%.

A modo de síntesis, en relación con el objetivo 1, sobre las trayectorias formativas de los formadores se concluye lo siguiente:

- El 57.5% de los formadores tienen como formación inicial la carrera de Educación mientras que el 15% de formadores de la muestra inicialmente estudió otra carrera y luego estudió Educación.

¹⁶ La relación completa de los temas de los eventos se puede ver en el Apéndice 10.

- El 75% del total de formadores posee licenciatura y un 25% solo tienen el grado de bachiller. Además, el 37.5% del total de formadores tienen maestría y 17.5% el doctorado como grados máximos.
- La acción formativa cursada con mayor frecuencia es el curso (23.8%), seguida por el taller (11.4%), ambas de corta duración.
- Los dos tipos de eventos en los que han participado más frecuentemente son el seminario (29.2%) y el congreso (24.8%).

2. TRAYECTORIAS LABORALES DE LOS FORMADORES

A continuación, se desarrollarán los aspectos relacionados a la experiencia laboral del formador en la docencia, gestión educativa y formación de docentes en servicio.

2.1 Experiencia laboral en el campo educativo y otros campos profesionales

Respecto a los campos de trayectoria laboral, se consideró pertinente analizar si la trayectoria laboral de los formadores se desarrollaba principalmente en el campo educativo o en otros campos profesionales. Se considera dentro del campo educativo a la experiencia laboral en instituciones educativas de educación básica, superior técnica, superior pedagógica y universitaria y a los organismos de administración pública a nivel nacional, regional o local como el desarrollo de funciones relacionadas a la educación (por ejemplo, administración educativa, asesoría pedagógica, elaboración de material educativo, especialista en área curricular, especialista en formación, evaluación, investigación educativa, monitoreo de programas, TIC aplicadas a la Educación, etc.) en otro tipo de organizaciones.

Es importante señalar que se considera docencia de aula no solo la realizada en la EBR sino en instituciones educativas de diverso nivel y otras organizaciones.

A partir del análisis, se encontró que el 72.5% de los formadores se desempeña como docente de aula y, a la vez, asume diversos puestos en el campo educativo.

Tabla 19. Ámbitos de trabajo durante la trayectoria laboral

	N	P
Solo docencia de aula	1	2.5%
Docencia de aula y experiencias laborales en el campo educativo	29	72.5%
Docencia de aula y experiencia laborales en otros campos profesionales	8	20%
Sin trayectoria laboral en docencia de aula	2	5%
Total	40	100%

Elaboración propia

Además, el 5% de los formadores no ha tenido experiencia en la docencia de aula. Como información adicional, se puede señalar que los cursos dictados en el CISE por dichos formadores (CF03 y CF13) estaban relacionados con tutoría y acompañamiento pedagógico, es decir, áreas no curriculares. Respecto al último curso mencionado, a pesar de que no está relacionado con un área curricular, los requisitos para la selección de formadores para la intervención en uno de los programas públicos del Ministerio de Educación, como el Acompañamiento Pedagógico del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA), demandan contar con experiencia en aula para realizar acompañamiento pedagógico (Metis Gaia, 2018). En ese sentido, la trayectoria laboral del formador no sería suficiente para asumir dicho curso.

De manera más detallada, se presenta un análisis de los tipos de experiencias laborales en el campo educativo de los 29 formadores del segundo grupo de la Tabla 19 (“Docencia de aula y experiencias laborales en el campo educativo”). Aparte de la docencia de aula, se puede observar que las experiencias con frecuencias mayores son “especialista en área curricular” (19.1%), “elaboración de material educativo” (18.4%) y “asesoría pedagógica” (14.1%). En el caso de “Otros” (22.3%), se encuentran, por ejemplo, codificación, supervisor de práctica profesional, lectura, corrección o revisión de documentos, aplicación de instrumentos, sistematización, etc.

Tabla 20. Tipos de experiencias laborales en el campo educativo

	N	P
Administración educativa	22	7.77%
Asesoría pedagógica	40	14.1%
Elaboración de material educativo	52	18.4%
Especialista en área curricular	54	19.1%
Especialista en formación	24	8.48%
Evaluación de programas o aprendizajes	11	3.89%
Investigación educativa	1	0.35%
Monitoreo de programas	11	3.89%
TIC aplicadas a la Educación	5	1.77%

Otro	63	22.3%
Total	283	100%

Elaboración propia. Los porcentajes presentados en la tabla son suma acumulativa, es decir, un formador puede tener más de un tipo de experiencia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%.

Haciendo un análisis más detallado de los 37 formadores (ver Tabla 21) que cuentan con experiencia docente de aula en instituciones educativas, se encontró que el 59.5% de ellos se han desempeñado tanto en los niveles educativos de Educación Básica como en Educación Superior. Además, el 18.9% de los formadores se han desempeñado principalmente en el nivel de Educación Superior.

Tabla 21. Experiencia como docente de aula en instituciones educativas

	N	P
Educación Básica	2	5.41%
Educación Básica y Educación Superior	22	59.5%
Educación Básica y otros	1	2.70%
Educación Superior	7	18.9%
Educación Superior y Educación Técnica	1	2.70%
Educación Superior y otros	4	10.8%
Total	37	100%

Elaboración propia. La tabla solo presenta los resultados de los formadores con experiencia como docente de aula en instituciones educativas. Por ello, el total es diferente al de la tabla 19, ya que uno de los formadores tuvo experiencia como docente de aula en una institución no educativa. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%.

Entonces, si bien 67.6% de los formadores con experiencia como docente de aula ha tenido experiencia en Educación Básica, un 32.4% no la ha tenido. Dicho resultado es relevante en tanto la oferta académica del centro de formación analizada en el presente estudio se encuentra dirigida a docentes de EBR, por lo que la experiencia del formador en dicho nivel educativo es significativa. Es más, de acuerdo con los resultados de una encuesta a docentes en servicio que cursaron acciones formativas en el centro, algunos de ellos señalaron que los formadores debían contar con experiencia en instituciones educativas de gestión pública (CISE, 2014).

En el caso de los formadores con experiencia en Educación Básica, se consideró importante analizar en qué nivel de EBR tenían experiencia, ya que los cursos relacionados con áreas curriculares del centro de formación se encuentran dirigidos a uno o dos de dichos niveles (ver Tabla 22).

Tabla 22. Docencia de aula - niveles de EBR

		N	P
Docencia en solo un nivel de EBR	Inicial	3	12%
	Primario	3	12%
	Secundario	9	36%
Docencia en más de un nivel de EBR	Inicial y Primario	1	4%
	Primario y Secundario	5	20%
	Inicial, Primario y Secundario	1	4%
	Sin información	3	12%
Total		25	100%

Elaboración propia

Los resultados muestran que el 36% de formadores con experiencia en EBR ha dictado solo en el nivel secundario. Un dato relacionado es que trece (18.1%) de los cursos dictados en el centro de formación para el periodo tuvieron como público objetivo exclusivamente a docentes de dicho nivel de EBR.

Asimismo, se comprobó que siete formadores de la muestra tenían experiencia en más de un nivel de EBR. Al examinar los cursos dictados por dichos formadores, se comprueba que, en dos de los casos, los cursos dictados requerían tener experiencia en más de un nivel.

2.2 Experiencia laboral en la gestión educativa

El 55% de los formadores de la muestra declara tener experiencia como gestor educativo en una institución de Educación Básica o Educación Superior.

En la Tabla 23 se puede apreciar los resultados relacionados a la experiencia en gestión educativa de los docentes de la muestra.

Tabla 23. Formadores con experiencia en gestión educativa

	I.E.		I.E.S.P.		I.E.S.T.		Universidad		Total	
	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P
Administrativo	0	0%	1	25%	0	0%	0	0%	1	4.55%
Coordinador académico	1	12.5%	0	0%	0	0%	7	77.8%	8	36.4%
Director	4	50%	1	25%	0	0%	1	11.1%	6	27.3%
Director de estudios	0	0%	0	0%	0	0%	1	11.1%	1	4.55%
Jefe de formación	0	0%	2	50%	0	0%	0	0%	2	9.09%
Subdirector	3	37.5%	0	0%	1	100%	0	0%	4	18.2%
Total	8	100%	4	100%	1	100%	9	100%	22	100%

Elaboración propia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%. Siglas: Institución Educativa de Educación Básica (I.E.), Instituto de Educación Superior Pedagógica (I.E.S.P.) e Instituto de Educación Superior Técnica (I.E.S.T.)

Si bien ninguno de los cursos dictados en el periodo tiene por tema la gestión educativa, se puede señalar que 8 de los 22 (36.4%) formadores tienen experiencia de gestión en una institución educativa de EBR. Debido a dicha

experiencia, dichos formadores podrían haber enseñado cursos relacionados con la temática de gestión educativa.

2.3 Experiencia en la formación docente en servicio en EBR

Un resultado del análisis es que el 65% de los formadores han tenido experiencia previa como formador de docentes en servicio de EBR de ese grupo, 57.7% de ellos han enseñado únicamente en el ámbito privado, 15.4% en el ámbito público, y 26.9% en ambos ámbitos.

Sobre el número de experiencias como formador, se puede apreciar que el 42.3% de los formadores han tenido una sola experiencia como formador de docente en servicio. En segundo lugar, se encuentran los formadores que han tenido tres experiencias (15.4%). Asimismo, se puede señalar que tres formadores tuvieron más de 10 experiencias, uno de ellos con once, el segundo con 17 experiencias y el último con 35 experiencias.

Tabla 24. Número de experiencias como formador de docentes en servicio (EBR)

	N	P
1 experiencia	11	42.3%
2 experiencias	2	7.69%
3 experiencias	4	15.4%
4 experiencias	2	7.69%
6 experiencias	1	3.85%
8 experiencias	1	3.85%
9 experiencias	2	7.69%
11 experiencias	1	3.85%
17 experiencias	1	3.85%
35 experiencias	1	3.85%
Total	26	100%

Elaboración propia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%.

Respecto a la temática de las experiencias en las que los formadores enseñaron, destaca que el 57.7% estaban relacionadas a las áreas curriculares de Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Tabla 25. Temática de experiencias como formador de docentes en servicio (EBR)

	N	P
Coaching	1	0.77%
Cultura	2	1.54%
Educación	24	18.5%
Educación familiar	1	0.77%
Educación financiera	1	0.77%
Educación inclusiva	1	0.77%
Educación, área de Ciencias Naturales	14	10.8%

Educación, área de Ciencias Sociales	40	30.8%
Educación, área de Comunicación	13	10.0%
Educación, área de Matemática	8	6.15%
Educación, didáctica de nivel primario	1	0.77%
Educación, nivel primario	4	3.08%
Elaboración de material educativo	5	3.85%
Gestión educativa	1	0.77%
Investigación-acción	3	2.31%
TIC aplicadas a la Educación	2	1.54%
Tutoría y Orientación Educativa	5	3.85%
Educación, nivel inicial	2	1.54%
Comercio exterior	1	0.77%
Género	1	0.77%
Total	130	100%

Elaboración propia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%

Finalmente, respecto a la modalidad de las experiencias de formación docente en servicio de la muestra, cuatro formadores han tenido experiencias en el dictado de acciones formativas semipresenciales y virtuales. Cabe resaltar que el único curso semipresencial dictado en centro de formación en el periodo no fue dictado por los formadores mencionados.

A modo de síntesis, en cuanto al objetivo 2 sobre las trayectorias laborales de los formadores se concluye lo siguiente:

- 72.5% de los formadores se desempeña como docente de aula y, a la vez, asume diversos puestos en el campo educativo.
- 5% de los formadores no ha tenido experiencia en la docencia.
- Las experiencias laborales con frecuencias mayores son “especialista en área curricular” (19.1%), “elaboración de material educativo” (18.4%) y “asesoría pedagógica” (14.1%).
- El 59.5% de los formadores con experiencia docente de aula en instituciones educativas se han desempeñado tanto en los niveles educativos de Educación Básica como en Educación Superior.
- El 55% de los formadores de la muestra declara tener experiencia como gestor educativo en una institución de Educación Básica o Educación Superior.
- El 65% de los formadores han tenido experiencia previa como formador de docentes en servicio de EBR, 57.7% de ellos han enseñado únicamente en el ámbito privado, 15.4% en el ámbito público, y 26.9% en ambos ámbitos.

- El 42.3% de los formadores han tenido una sola experiencia como formador de docente en servicio. En segundo lugar, se encuentran los formadores que han tenido tres experiencias (15.4%). En particular, respecto a la función de formador de docentes en servicio, según lo analizado, podemos afirmar que dicha trayectoria es discontinua, ya que la mayoría asume dicha función de manera circunstancial.

3. TIPOLOGÍA DE TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS FORMADORES ESTUDIADOS

En función de lo planteado en el objetivo específico 3, y retomando la definición de trayectoria profesional de la investigación, proponemos los siguientes cinco tipos de trayectorias profesionales de los formadores de la muestra. En la construcción de dichos tipos de trayectorias profesionales, se ha considerado la relación entre la formación inicial de los formadores y su experiencia laboral.

- Tipo 1: Formadores que estudiaron Educación y se desempeñan principalmente como docentes en Educación Básica, Educación Superior o ambas.
- Tipo 2: Formadores que estudiaron Educación, trabajaron al inicio de su carrera como docentes en Educación Básica y que luego se trasladaron a Educación Superior.
- Tipo 3: Formadores que estudiaron Educación con experiencia en el campo educativo, pero sin experiencia como docente de aula.
- Tipo 4: Formadores que estudiaron una carrera diferente a Educación y tienen experiencia laboral en el campo educativo.
- Tipo 5: Formadores que estudiaron una carrera diferente a Educación y tienen experiencia laboral principalmente en un campo distinto al educativo.

A continuación, se presenta la clasificación cuantificada de los formadores de la muestra según la tipología propuesta:

Tabla 26. Tipos de trayectorias profesionales de los formadores

	N	P
Tipo 1	11	27.5%
Tipo 2	14	35%
Tipo 3	1	2.5%
Tipo 4	10	25%
Tipo 5	4	10%
Total	40	100%

Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 26, la trayectoria profesional del 62.5% de formadores de la muestra corresponde al tipo 1 y 2, es decir, han estudiado Educación y siguen en el campo educativo, un sector de ellos, como docentes en Educación Básica y/o Superior o ya solo en este último nivel. Por otra parte, solo un formador tiene una trayectoria del tipo 3, es decir, estudió Educación y tiene experiencia en el campo educativo, pero no como docente de aula. Dichos resultados son llamativos ya que los cursos del centro de formación tienen como población objetivo a docentes de Educación Básica Regular, motivo por el cual la experiencia laboral en dicho nivel educativo es relevante.

También es interesante la trayectoria de tipo 4 que representan el 25% y que refleja el camino de profesionales que habiendo estudiado en su formación inicial una carrera diferente a la de educación luego incursionan laboralmente en el campo educativo.

Finalmente, la trayectoria de tipo 5 representa a formadores que estudiaron una carrera diferente a Educación y que tienen experiencia laboral principalmente en un campo distinto al educativo. Como información adicional, se puede señalar que los cursos dictados en el CISE por dichos formadores (CF03, CF15, CF33 y CF39) estaban relacionados con tutoría, habilidades blandas y clima institucional, resolución de conflictos en el aula y educación inclusiva, es decir, áreas no curriculares.

Es así como se puede afirmar que las carreras de los formadores de la muestra son heterogéneas, ilustrando lo afirmado por los autores trabajados en el Capítulo II (Feixas, 2004; Lozano, 2016; Sánchez-Olavarría & Huchim, 2015).

Asimismo, dichas trayectorias profesionales se caracterizan, en la dimensión espacial, por movimientos horizontales más que verticales, debido a los cambios de campo, nivel educativo, rol e institución. En otras palabras, a partir de los resultados presentados previamente en la sección del Capítulo V, se puede constatar que la trayectoria profesional de los formadores se ha desarrollado en diversos campos, niveles educativos, roles e instituciones, es más, en algunos de los casos, de manera paralela. En ese sentido, retomando lo señalado por Johnston-Anderson (2016), las trayectorias profesionales de los formadores de la muestra no encajan en los patrones tradicionales de carreras lineales, en los que los profesionales asumían un puesto en particular y buscaban ascender en la jerarquía, usualmente, dentro de una misma institución.

De esta manera, podemos señalar que la trayectoria profesional de los formadores de la muestra es una sucesión de diversas actividades que, en términos de la dimensión temporal, se van alejando de la experiencia laboral del público objetivo, los docentes de aula de Educación Básica Regular.

En este escenario, la formación de docentes en servicio es una actividad adicional, temporal, distinta y paralela a la experiencia laboral principal de los formadores.

A modo de conclusión, podemos afirmar que las trayectorias profesionales de los formadores de docentes de servicio de Educación Básica Regular del CISE se caracterizan por su heterogeneidad y movilidad horizontal.



CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones del estudio:

1. La investigación realizada ha permitido contar con un nivel de conocimiento sobre las trayectorias profesionales de los formadores en servicio del CISE. En particular, podemos afirmar que las trayectorias profesionales de dichos formadores se caracterizan por su heterogeneidad y movilidad horizontal.
2. A partir del análisis, se puede señalar que los formadores han complementado su formación inicial mayormente a través de acciones formativas de corta duración. Si bien más de la mitad de ellas está dirigida a desarrollar temáticas relacionadas a la Educación, pocas de dichas acciones formativas se encuentran relacionadas con la formación de docentes o adultos. Dicho resultado podría estar relacionado con la poca oferta destinada específicamente para formadores a nivel nacional o con una valoración superior de la experiencia en la formación y capacitación de adultos porque se ha ido adquiriendo habilidades a través del tiempo (ejercitación).
3. En particular, respecto a la función de formador de docentes en servicio, según lo analizado, podemos afirmar que dicha trayectoria es discontinua, ya que la mayoría asume dicha función de manera circunstancial.
4. Respecto a los tipos de trayectorias profesionales, los formadores de docentes en servicio de EBR cuentan con experiencia relevante en el campo educativo, lo que indica un ajuste con la oferta de cursos y público objetivo de CISE.

RECOMENDACIONES

A partir del estudio realizado, se plantean las siguientes recomendaciones a tres niveles: en relación con el campo de estudios, con el uso de la fuente documental y con el CISE:

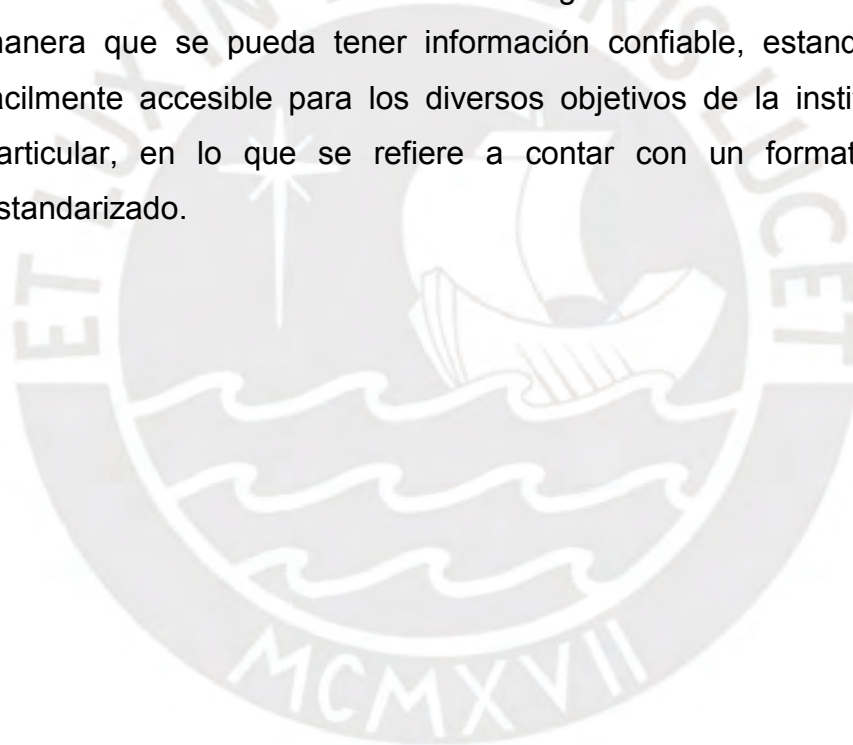
1. Se recomienda realizar estudios empíricos cualitativos y cuantitativos, a nivel macro, meso y micro, sobre las características de los formadores de docentes en servicio del país, en particular, se ha constatado la necesidad de investigar sus características, trayectoria profesional, perfil, necesidades formativas, programas de formación y los conocimientos de los formadores, tanto los que son necesarios para asumir dicha función como los que los formadores adquieren en la práctica. Cabe resaltar que es importante contar con estudios que incluyan la percepción de los propios formadores. Dicho conocimiento es necesario para la mejora de las políticas y procesos de selección, formación y gestión de la formación docente en servicio del país, tanto en gestión pública como privada.

Específicamente sobre las tipologías de trayectorias, se recomienda continuar validando y ampliar la propuesta en este estudio para incluir también tipologías que relacionen la formación inicial-continua-experiencia laboral.

2. Se recomienda realizar estudios que utilicen al CV como fuente documental, en particular, sobre antecedentes académicos, trayectoria profesional y movilidad. A pesar de sus limitaciones, consideramos que el CV es una fuente documental valiosa para obtener información. Tal y como se señaló en la revisión de la literatura, la información disponible sobre formadores en el país es escasa y poco accesible, ante dicha restricción, es importante aprovechar la información disponible en los CV enviados para los diversos procesos de selección y los que se encuentran en base de datos de acceso público o institucionales, la cual puede ser aprovechada para conocer a los formadores y tener una noción, así sea indirecta, de sus conocimientos y experiencia. Dicha información nos puede brindar una primera aproximación a dicha población y de otras que se caracterizan por su dispersión. Además,

dicha información se puede combinar con fuentes y métodos, de manera que se pueda superar las limitaciones del análisis de contenido del CV.

3. Se recomienda que el CISE desarrolle procedimientos explícitos y formales para la selección y contratación de los formadores. Además, se sugiere realizar correlaciones entre la trayectoria profesional de los formadores y la requerida por el curso a su cargo, de manera que se puedan garantizar la idoneidad de los formadores. Asimismo, se recomienda proponer programas de formación para los formadores que implementan su oferta académica o incluir un filtro o requisito que permita garantizar que los postulantes tengan conocimiento pedagógico y didáctico que les permita asumir la función de formador. Además, se recomienda desarrollar un sistema de gestión de la información, de manera que se pueda tener información confiable, estandarizada y fácilmente accesible para los diversos objetivos de la institución, en particular, en lo que se refiere a contar con un formato de CV estandarizado.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allendez, P., & Nayar, L. (2009). Mercado de trabajo, capacitación continua y trayectoria laboral de los profesionales de Ciencias de la Información. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 24(94), 85-104. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/353/35313092007.pdf
- Altheide, D. L. (1996). *Qualitative Research Methods: Qualitative Media Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Documento de Trabajo. Recuperado de <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=publicaciones&cat=2&id=2431&idm=>
- Arredondo, M. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 473-486. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/140/14003302.pdf
- Arulmani, G., Bakshi, A. J., Leong, F. T. L. & Watts, A. G. (2014). The Manifestation of Career: Introduction and Overview. En: G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong, & A. G. Watts (Eds.), *Handbook of career development: International perspectives* (pp. 1–10). Nueva York: Springer
- Ayuste, A. (coord.). (2012). Sociedad del Conocimiento. *Perspectiva Pedagógica. XXXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Sociedad del conocimiento y educación*, Madrid, 1-29. Recuperado de http://www2.uned.es/site2012/Ponencias_files/PI%20Sociedad%20del%20conocimiento%20perspectiva%20pedagogica.pdf
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El Cotidiano*, 158, 75-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32512741011.pdf>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?* McKinsey & Company. Recuperado de www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx
- Bawazeer, W. & Gunter, H. (2016). Using the Currículum Vitae in Leadership Research. *Management in Education*, 30(2), 74-78. doi: 10.1177/0892020615625364
- Becerra, H. (coord.) (2016). *Informe final de estudio para el recojo de oferta y gestión de las instituciones de formación docente en servicio 2015*. (mimeo)
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (6ta edición). Boston: Pearson.
- Bermúdez, R. (2014). Trayectorias laborales de migrantes calificadas por razones de estudio. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 29(2), 257-299. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/312/31234163002.pdf
- Borja, B., Vera, J. & García, D. (2009). Opinión de los docentes sobre el programa de capacitación y su relación con el desempeño escolar en Sonora, 2004-2009. *Región y Sociedad*, 21(45), 165-189. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252009000200006&lng=es&tlng=es

- Bruns, B. & Luque, J. (2015). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>
- Burke, P., Christensen, J., McDonnell, J. & Price, J. (1987). *The Teacher Career Cycle: Model Development and Research*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington D.C. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED289846>
- Burke, P., Feaster, R. & Christensen, J. (1984). *Teacher Career Stages: Implications for Staff Development*. Fastback 214. Bloomington: Phi Delta Kappa. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED250276.pdf>
- Cabezas V., Gallego F., Santelices, V. & Zarhi, M. (2012). Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos. Recuperado de <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Veronica%20Cabezas-PUC-511082.pdf>
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), 69-112. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034304
- Callata, Z. (2010). *Clima institucional y desempeño laboral de los docentes de la facultad de ciencias de la educación de la UNA Puno, 2010* (Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano). Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/672>
- Cañibano, C. & Bozeman, B. (2009). Curriculum Vitae Method in Science Policy and Research Evaluation: the State-of-the-art. *Research Evaluation*, 18(2), 86–94. doi: 10.3152/095820209X441754
- Cañibano, C., Otamendi, J. & Andújar, I. (2008). Measuring and assessing researcher mobility from CV analysis: the case of the Ramón y Cajal programme in Spain. *Research Evaluation*, 17(1), 17-31. doi: 10.3152/095820208X292797
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. (2014). *El CISE y su trayectoria en la formación continua de docentes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://cise.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/06/libro-cise-2015-isbn.pdf>
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. (2018). *Memoria 2018*. (mimeo)
- Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*. 3(1), 11-19. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A/11739>
- Clausó, A. (2001). *Manual de análisis documental: descripción bibliográfica*. (2da edición). Pamplona: EUNSA.
- Congreso de la República de Perú. (1992) *Ley Orgánica del Ministerio de Educación, Decreto Ley N° 25762*, Diario Oficial El Peruano, 12 de octubre de 1992. Recuperado de www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley25762.php
- Congreso de la República de Perú. (2003). *Ley General de Educación N° 28044*, Diario Oficial El Peruano, 29 de julio de 2003. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

- Congreso de la República del Perú. (2012). *Ley de Reforma Magisterial N° 29944*, Diario Oficial El Peruano, 23 de noviembre de 2012. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/ley-reforma-magisterial-29944.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (2018). *ALICIA. Acceso Libre a la Información Científica para la Innovación*. Recuperado de <https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/>
- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima. Recuperado de www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2016). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales ENDO 2014. Una mirada a las características sociodemográficas, formación continua, condiciones de trabajo, desempeño docente y percepción de las políticas educativas de los docentes del Perú*. Lima. Recuperado de www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/Libro ENDO 2014 final.pdf
- Cordero, G., Vázquez, M. & Luna Serrano, E. (2015). Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 89-108. Recuperado de www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v6n1/v6n1a06.pdf
- Curo, S. (2014). *Desempeño laboral del especialista y eficiencia del área de Gestión Pedagógica de la unidad Ejecutora 300 - dirección Regional de Educación Cusco – 2014* (Tesis de maestría, Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez). Recuperado de <http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/199>
- Çer, E. & Solak, E. (2018). Examining High-performing Education Systems in Terms of Teacher Training: Lessons Learnt for Low-performers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 42-51. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170330.pdf>
- Day, C. et al. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Nottingham: Department for Education and Skills. Recuperado de dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf
- De Belaunde, C., González, N. & Eguren, M. (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/951/2/documentodetrabajo188.pdf
- Dietz, J. et al. (2000). Using the Curriculum Vita to Study the Career Paths of Scientists and Engineers: An Exploratory Assessment. *Scientometrics*, 49(3), 419-442. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010537606969>
- Escudero, J., Cutanda, M. & Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado*, 21(3), 83-102. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, (33), 31-59. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/260>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*. 2(96). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>

- Flores, M. (2011). Perfil profesional real vs. ideal del formador de profesores. *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México D.F., 1-12. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0353.pdf
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido. Principios y prácticas*. (1ra edición) Buenos Aires: Alfagrama.
- Gaughan, M. (2009). Using the Currículum Vitae for Policy Research: An Evaluation of National Institutes of Health Center and Training Support on Career Trajectories. *Research Evaluation*, 18(2), 117-124. doi: 10.3152/095820209X441781
- Gaughan, M. & Bozeman, B. (2002). Using Currículum Vitae to Compare Some Impacts of NSF Research Grants with Research Center Funding. *Research Evaluation*, 11(1), 17-26. doi: 10.3152/095820209X441781
- Gaughan, M. & Ponomariov, B. (2008). Faculty Publication Productivity, collaboration, and Grants Velocity: Using Curricula Vitae to Compare Center-Affiliated and Unaffiliated Scientists. *Research Evaluation*, 17(2), 103-110. doi: 10.3152/095820208X287180
- Gaitán, J. A. & Piñuel, J. L. (1995). *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Gaitán, J. A. & Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001908
- González, P., Oterino, D. & Fabián, J. (2006). El Impacto de la Formación Permanente del Profesorado de Educación Secundario en los Resultados Escolares. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 14(19), 1-30. Recuperado de <http://www.oei.es/docentes/articulos/index.htm>
- Gorbea-Portal, S. & Cubells-Nonell, V. (2008). HUMANINDEX@1: El currículum vitae como fuente de información en la obtención de indicadores científicos en Humanidades y Ciencias Sociales. *Revista General de Información y Documentación*, 19, 9-27. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID0909110009A/9126>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. & Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Recuperado de www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf
- Gunz, H. & Peiperl, M. (2007). Introduction. En: H. Gunz, & M. Peiperl (Eds). *Handbook of Career Studies* (pp. 1-10) Sage Publications. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=x-lyAwAAQBAJ&pg=PR3&hl=es&authuser=0&pg=PR4#v=onepage&q&f=false>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M.P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta edición). México D.F: McGraw Hill.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

- Ingersoll, R. (2011). *Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones*. PREAL. Recuperado de http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/1_doc56_formaciondocente_seispaises_2011.pdf
- Inostroza, G., Jara, E., & Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 117–129. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art06.pdf>
- Jaramillo, H., Lopera, C. & Albán, C. (2008). *Carreras Académicas. Utilización del CV para la modelación de carreras académicas y científicas*. Serie documentos. Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11286/4671.pdf>
- Jiménez, M. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-21. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>
- Jiménez, M. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36(143), 30-48. doi: 10.1016/S0185-2698(14)70608-7
- Jiménez, M. (2016). Trayectoria profesional y movilidad horizontal de docentes de educación secundaria general. En: J. Bernal (Coord.) *Globalización y organizaciones educativas. XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE)*, Zaragoza, 331-340. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=688028>
- Johnston-Anderson, N. (2016). *Teacher Career Trajectories and Aspirations in Context: A Mixed Methods Study of Second-Stage Teachers in New South Wales*. (Tesis doctoral, University of Sidney). Recuperado de <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/1554>
- Kelchtermans G. (2009). Career Stories as Gateway to Understanding Teacher Development. En: M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg & S. Rolls (Eds). *Teachers' Career Trajectories and Work Lives. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol 3. Dordrecht: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-90-481-2358-2_3
- Lepori, B. & Probst, C. (2009). Using Curricula Vitae for Mapping Scientific Fields: A Small-Scale Experience for Swiss Communication Sciences. *Research Evaluation*, 18(2), 125-134. doi: 10.3152/095820209X441772
- López, E. M. (1963). El análisis de contenido. *Revista de Estudios Políticos*, (132), 45-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2047530.pdf>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Loya, H. (2011). Referencial de competencias de los formadores de profesores de Educación Básica. *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México D.F., 1-10. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1309.pdf

- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 136–161. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>
- McWilliams, A. (2014). *At the Intersection of Leadership and Career Development: A Narrative Inquiry into the Experiences of ACE Fellows*. (Tesis doctoral, The George Washington University). Recuperado de pqdtopen.proquest.com/pubnum/3672470.html?FMT=AI
- Metis Gaia. (2018). *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado*. Lima: FORGE. Recuperado de www.grade.org.pe/forge/descargas/Evaluaci%C3%B3n%20Multigrado%20Metis%20Gaia.pdf
- Ministerio de Educación de Perú. (2013). *Decreto Supremo N° 004-2013-ED Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial*, Diario Oficial El Peruano, 03 de mayo de 2013. Recuperado de www.minedu.gob.pe/files/6151_201305030929.pdf
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Norma que establece las disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica en Resolución de Secretaría General N° 008 - 2016*. Recuperado de sistemas06.minedu.gob.pe/sinadmed_1/resolucionesexternas/consultanormas.aspx
- Ministerio de Educación de Perú. (2018a). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales (ENDO 2014)*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>
- Ministerio de Educación de Perú. (2018b). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales (ENDO 2016)*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>
- Miranda, C. & Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 155–169. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100009>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074005
- Montero, C. (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico. Experiencias, orientaciones y temas pendientes. En: Consejo Nacional de Educación (Ed.) *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CNE y FSM. Recuperado de repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/703/2/montero_estudiosobreacompanamiento.pdf
- Montero, C., Ames, P., Uccelli, F. & Cabrera, Z. (2005). *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes - los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Lima: PROEDUCA-GTZ. Recuperado de repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/278/149.%20Oferta,%20demanda%20y%20la%20calidad%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20docente.%20Los%20casos%20de%20Cajamarca,%20Cusco,%20Piura,%20San%20Mart%C3%ADn%20y%20Tacna..pdf?sequence=1

- Montero, C. & Carrillo, S. (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 - 2015*. Lima: UNESCO/Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0026/002609/260916s.pdf
- Moore, C., Gunz, H. & Hall, D. (2007). Tracing the Historical Roots of Career Theory in Management and Organization Studies. En: H. Gunz & M. Peiperl (Eds). *Handbook of Career Studies* (pp. 13-38) Sage Publications. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=x-lyAwAAQBAJ&lpg=PR3&hl=es&authuser=0&pg=PR4#v=onepage&q&f=false>
- Moretti, L. (2014). *Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas*. (Tesis de maestría, Universidade de São Paulo). doi: 10.11606/D.48.2014.tde-10112014-104424
- Nájera, J. (2016). *Competencias del Asesor Técnico Pedagógico como formador de formadores de educación básica en la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/55088>
- Nájera, M. (2011). Perfil profesional real del formador de formadores. *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México D.F., 1-13. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1902.pdf
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de ddd.uab.cat/record/38264
- Neuendorf, K. A. (2016). *The Content Analysis Guidebook*. (2da edición). Los Ángeles: SAGE.
- OCDE. (2009). *TALIS: Lanzamiento de los primeros resultados - Conferencia de Prensa Internacional - 16 de Junio 2009 - México, DF*. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm>
- OCDE. (2010). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046276-es>.
- Oplatka, I. (2010). The Professoriate in the Field of Educational Administration: Insights from an Analysis of Journal Authors' Curricula Vitae. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 392-412. doi: <https://doi.org/10.1108/09578231011041071>
- Orihuela, J., Díaz, J. & Del Mastro, C. (2009). *Presupuesto público evaluado: Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente. Ministerio de Educación. Informe final de consultoría realizado para la Dirección Nacional de Presupuesto Público del Ministerio de Economía y Finanzas*. Recuperado de https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/ppr/eval_indep/2008_PRONAF_CAP.pdf

- Özmantar, M., Kocaçınar, D. & Güner Uçar, S. (2017). Academic and Educational Profiles of Mathematics Teacher Educators. *Multidisciplinary Academic Conference*, 614-621. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Remziye_Ekici3/publication/319203502_An_Analysis_of_User-Generated_Content_for_Visitor_Experiences_of_EXPO_2016/links/599ad5deaca272e41d408bba/An-Analysis-of-User-Generated-Content-for-Visitor-Experiences-of-EXPO-2016.pdf
- Pinya, C. & Rosselló, M. R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, 661(3), 1130–2496. doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44642
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2017). *Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?* Serie Ética de la investigación con seres humanos. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71120>
- Pourtois, J. P. & Huguette, D. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez, J., Leyva, J. & Hopkins, A. (2016). *El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. Lima: FORGE. Recuperado de www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final_AC_PM.pdf
- Rodríguez, J., Sanz, P. & Soltau, L. (2013). *Evaluación de Diseño y Ejecución de Presupuesto (EDEP) de la Intervención Pública Evaluada (IPE) "Acompañamiento Pedagógico" – Pliego Ministerio de Educación*. Informe Final. Recuperado de https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/ppr/eval_indep/2013_pedagogico.pdf
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5ta edición). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabatier, M., Carrere, M. & Mangematin, V. (2006). Profiles of Academic Activities and Careers: Does Gender Matter? An Analysis Based on French Life Scientist CVs. *Journal of Technology Transfer*, 31(3), 311–324. doi: <https://doi.org/10.1007/s10961-006-7203-3>
- Sánchez, J. (2012). *Calidad de vida y desempeño laboral de los docentes de la facultad de educación de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión - 2010*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión). Recuperado de <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/172411>
- Sánchez-Olavarría, C. (2012). Movilidad profesional y generacional del comunicador de la Universidad del Altiplano. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 150-165. Recuperado de redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-schzolarria2012.html
- Sánchez-Olavarría, C. (2014). Los egresados de comunicación y el mercado laboral: un estudio de trayectorias profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 40-54. doi: 10.1016/S2007-2872(14)71952-3

- Sánchez-Olavarría, C. & Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el medio superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 149-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301008.pdf>
- Santos, M. H. (2012). *A formação de professores e a integração curricular das TIC: com que formadores?* (Tesis de maestría, Universidade de Lisboa). Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7152>
- Scarpelli, A. C. et al. (2008). Academic Trajectories of Dental Researchers Receiving Cnpq's Productivity Grants. *Brazilian Dental Journal*, 19(3), 252-256. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-64402008000300014>
- Señoriño, O. & Cordero, S. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 2-23. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/132/1084>
- Serra, J., Krichesky, G. & Merodo, A. (2009). Inserción Laboral de docentes del nivel medio en la Argentina: Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado*, 13(1), 195-208. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART13.pdf>
- Sime, L. (2007). *The Educator in Non-Formal Educational Settings: A Case Study of Graduates from the Catholic University of Peru*. (Tesis doctoral, Radboud University Nijmegen). Recuperado de <hdl.handle.net/2066/56058>
- Sime, L. (2017). Los dilemas y perspectivas de futuro del docente becario de maestrías en educación. *Educación*, 26(51), 115-134. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19288/19431>
- Sime, L. (2018). *Trayectorias formativas en docentes de educación básica* [PowerPoint slides]. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2018/06/04/estudios-sobre-trayectorias-formativas-docentes-educacion-basica/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2018). *Registro Nacional de Trabajos de Investigación*. Recuperado de <http://renati.sunedu.gob.pe/>
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperado de <unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- UNESCO. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Recuperado de <unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe. Recuperado de http://www.denisevaillant.org/libros/Las_tareas_del_formador.pdf
- Vargas, M. (2000). Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: El caso de Sanyo Video Componentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2), 1-21. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=15502201
- Vargas, C. (2017). *El Aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. Unesco. Recuperado de <unesdoc.unesco.org/images/0025/002500/250027s.pdf>

- Vásquez, S. (2016). *Concepciones de acompañantes pedagógicos de escuelas EIB shipibo-konibo sobre el acompañamiento pedagógico*. (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/155492>
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado*, 13(1), 209-229. Recuperado de www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf
- Vélaz de Medrano, C. & Vaillant, D. (coords.) (2009). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional*. OEI. Recuperado de www.oei.es/historico/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf
- Weber, R. P. (1990). *Quantitative Applications in the Social Sciences: Basic Content Analysis*. (2da edición). Thousand Oaks: SAGE Publications
- Weinstein, J. (2015). *Elementos de la subjetividad de los docentes latinoamericanos a partir del estudio TERCE*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244951S.pdf>
- Woolley, R. & Turpin, T. (2009). CV analysis as a complementary methodological approach: investigating the mobility of Australian scientists. *Research Evaluation*, 18(2), 143-151. doi: 10.3152/095820209X441808
- Zhang, D. (2008). *The Effects of Teacher Education Level, Teaching Experience, and Teaching Behaviors on Student Science Achievement*. (Tesis doctoral, Utah State University). Recuperado de <https://digitalcommons.usu.edu/etd/155>
- Zubieta, A. (2009). Recognition and Weak Ties: is there a Positive Effect of Postdoctoral Position on Academic Performance and Career Development? *Research Evaluation*, 18(2), 105-115. doi: 10.3152/095820209X443446

APÉNDICES

Apéndice 1: Matriz de evaluación de códigos para validación por juicios de expertos

Matriz de evaluación de códigos												
Nombre del validador:												
N°	Categoría	Subcategorías	Código	Pertinencia		CRITERIOS DE EVALUACIÓN				Significatividad		
				Sí	No	Exhaustividad	Mutualmente excluyente	Sí	No	Sí	No	
1	Trayectoria formativa	Tipo	Formación inicial	Bachillerato	fi_bac	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
2			Licenciatura	fi_lic								
3			Formación en	Diplomado	fc_dip							
4			servicio -	Maestría	fc_ma							
5			posgrado	Doctorado	fc_doc							
6			Formación en	Formación en servicio -	fc_cap							
7			servicio -	capacitaciones	fc_eve							
8		Formación en	Formación en servicio -	fc_eve								
9		Tema	Otro	Otro	tf_otr							
10			Didáctica /	Didáctica / enseñanza	tm_did							
11	enseñanza		Contenidos disciplinares	tm_dis								
12	Trayectoria laboral	Puesto	Otro	Otro	tm_cot							
13			Docente de aula	Docente de aula -	tl_deb							
14				Educación Básica	Docente de aula en	tl_dsu						
15				Docente de aula en	Docente de aula en	tl_dte						
16				Formador de	Formador de formación	tl_dot						
17				formación en	Formador de formación	tl_fds						
18		servicio	en servicio									

17			Gestor educativo	Gestor en institución educativa de Educación Básica	tl_geb
18				Gestor en universidad - institutos de educación superior	tl_gun
19				Gestor en otras instituciones	tl-oti
20			Otro	Otro	tl_otr
21	Otros	Otro	Otro		otr
22		Indeterminable	Indeterminable		ind
23		Sin información	Sin hay información		nin

Sugerencias:

Definición de criterios de evaluación

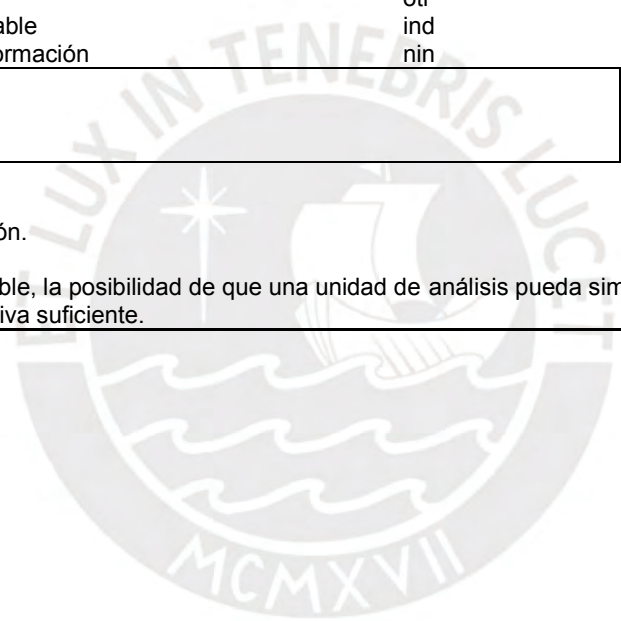
Pertinencia: adecuadas a los propósitos de la investigación.

Exhaustividad: abarca todas las subcategorías posibles.

Mutuamente excluyente: impedir, en la medida de lo posible, la posibilidad de que una unidad de análisis pueda simultáneamente ser ubicada en más de una subcategoría.

Significatividad: poseen capacidad descriptiva y significativa suficiente.

Elaboración propia



Apéndice 2: Matriz de evaluación del instrumento para el recojo de información sobre trayectoria formativa

Matriz de evaluación del instrumento para el primer objetivo:
 Describir las trayectorias formativas de los formadores de docentes en servicio

Nombre del validador:

Código de caso

Ficha de registro 1: Trayectoria formativa

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Código	Tipo	Código	Área académica	Periodo	Duración	Evidencia	Observación	Coherencia		Suficiencia		Funcionalidad		Observación
								Sí	No	Sí	No	Sí	No	
TF1	Inicial													
TF2	Formación en servicio-Posgrado													
	Didáctica-enseñanza													
	Contenido disciplinar													
	Otro													
TF3	Formación en servicio - capacitaciones													
	Didáctica-enseñanza													
	Contenido disciplinar													
	Otro													
TF4	Formación en servicio - eventos													
	Didáctica-enseñanza													
	Contenido disciplinar													
	Otro													
TF5	Otro													
	Didáctica-enseñanza													
	Contenido disciplinar													
	Otro													



Sugerencias:

Definición de criterios de evaluación

Coherencia: Coherencia entre información que se recoge los objetivos de la evaluación

Suficiencia: Presencia de todos los elementos necesarios para el recojo de información

Funcionalidad: Asociado a la estructura y legibilidad que faciliten el llenado de información

Elaboración propia



Apéndice 3: Matriz de evaluación del instrumento para el recojo de información sobre trayectoria laboral

Matriz de evaluación del instrumento para el primer objetivo:
 Describir las trayectorias laborales de los formadores de docentes en servicio

Nombre del validador:

Código de caso

Ficha registro 2: Trayectoria laboral

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

	Trayectoria laboral	Código	Área académica	Nivel educativo	Modalidad	Periodo	Duración	Evidencia	Observación	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				Observación		
										Coherencia		Suficiencia			Funcionalidad	
										Sí	No	Sí	No	Sí	No	
TL 1	Docencia de aula															
TL 2	Formador de formación en servicio															
TL 3	Gestor educativo															
TL 4	Otro															

Sugerencias:

Definición de criterios de evaluación

Coherencia: Coherencia entre información que se recoge los objetivos de la evaluación

Suficiencia: Presencia de todos los elementos necesarios para el recojo de información

Funcionalidad: Asociado a la estructura y legibilidad que faciliten el llenado de información

Elaboración propia

Apéndice 4: Ejemplo de fichas de registro 1: trayectoria formativa

Código de caso		CF01							
Ficha de registro 1: Trayectoria formativa									
Tipo	Código	Temática	Modalidad	Periodo	Duración	Evidencia	Observación		
Formación inicial	fi_lic	Educación, área de Ciencias Sociales	nin	nin	nin	"Licenciatura en Educación, especialidad Ciencias Sociales"	-		
Formación en servicio – Posgrado									
Contenidos didácticos	fc_mae	Currículo	nin	nin	nin	"Magister en Ciencias de la Educación con mención en Currículo"	-		
Contenidos disciplinares	nin	Nin	nin	nin	nin	nin	-		
Otro			nin	nin	nin		-		
Formación en servicio - diplomados y cursos de larga y corta duración									
Contenidos didácticos	fc_dcu	Educación	Presencial	ago-01	50 horas	"Curso de "Teoría de la Educación" dirigida a los Docentes Formadores de los Institutos Superiores Pedagógicos - Ministerio de Educación"	-		
Contenidos didácticos	fc_dcu	Educación	Presencial	dic-13	300 horas	"Jornada de Actualización Pedagógica - UGEL X"	-		
Contenidos disciplinares	nin	Nin	nin	nin	nin	nin	-		
Otro	fc_dcu	TIC	Presencial	feb-03	50 horas	"Curso de "Capacitación Docente en Informática Educativa aplicada a la Educación - Instituto Técnico"	-		
	fc_dcu	Informática	nin	nin	nin	"Asistente en Win Office"	-		
	fc_dcu	Nin	Presencial	feb-13	300 horas	"I Curso de Capacitación y Actualización Docente - Universidad Pública"	-		
	fc_dcu	Informática	Presencial	feb-15	62 horas	"Curso de Capacitación de "Herramientas Informáticas Básicas" - Universidad Privada"	-		
	fc_dcu	Nin	Presencial	dic-06	60 horas	"Segundo Taller de Capacitación Docente" - UGEL X"	-		
	fc_dcu	Nin	Presencial	jun - oct 2008	200 horas	"Capacitación Docente PRONAFCAP"	-		
	fc_dcu	Gestión Educativa	Presencial	ago-15	120 horas	"Taller de planificación y herramientas pedagógicas para directivos - Ministerio de Educación - Universidad Pública"	-		
	fc_dcu	Gestión Educativa	Presencial	dic-15	200 horas	"Taller "Fortalecimiento de las redes educativas para mejorar la gestión escolar"	-		

	fc_dcu	Gestión Educativa	Presencial	oct-15	120 horas	"Curso de inducción para directivos. Ministerio de Educación - Universidad Pública"	-
Formación en servicio - eventos							
Contenidos didácticos	nin	nin	nin	nin	nin	nin	-
Contenidos disciplinares	nin	nin	nin	nin	nin	nin	-
Otro	fc_eve	Educación	Presencial	dic-14	30 horas	"Seminario de Investigación Educativa "Diálogos para comprender y mejorar la educación", Universidad Privada"	-
Otro							
Contenidos didácticos	nin	nin	nin	nin	nin	nin	-
Contenidos disciplinares	nin	Nin	nin	nin	nin	nin	-
Otro	otro	Arquitectura	nin	nin	nin	"Dibujante Arquitectónico"	-

Elaboración propia



Apéndice 5: Ejemplo de fichas de registro 1: trayectoria laboral

Código de caso		CF01							
Ficha registro 2: Trayectoria laboral									
Trayectoria laboral	Código	Temática	Nivel educativo	Modalidad	Periodo	Duración	Evidencia	Observación	
Docencia de aula	tl_dsu	Educación	Educación Superior Pedagógica	nin	1999 - 2003	48 meses	"Profesor de Formación Docente - IESP privado"	-	
	tl_dsu	Educación	Educación Superior Pedagógica	nin	2001 - 2005	48 meses	"Profesor nombrado de Formación Docente"	-	
	tl_deb	Educación	Educación Básica	nin	2006	nin	"Docente nombrado y Coordinador de Educación Secundario"	-	
	tl_dsu	Educación	Educación Superior Pedagógica	nin	2006 - 2008	24 meses	"Profesor de Formación Docente - IESP privado"	-	
	tl_dsu	nin	Educación Superior Universitaria	nin	2009 - 2010	24 meses	"Docente universitario. Universidad Pública"	-	
	tl_dte	nin	Educación Superior Tecnológica	nin	2010 - 2012	36 meses	"Profesor de Formación Tecnológica - IESTP privado"	-	
Formador de docentes en servicio	nin	nin	Nin	nin	nin	nin	nin	-	
Gestor educativo	tl_geb	Educación	Educación Básica	Presencial	1998 - 2000	24 meses	"Director I.E. pública"	-	
	tl_geb	Educación	Educación Básica	Presencial	2015	nin	"Sub Director de Formación General I.E. pública"	-	
Otro	tl_otr	Educación, área de ciencias sociales	Educación Básica	nin	2005	12 meses	"Asesor de Ciencias Sociales I.E."	-	

Elaboración propia

Apéndice 6: Formación inicial

	Bachillerato		Licenciatura		Total	
	N	P	N	P	N	P
Educación	2	5%	2	5%	4	10%
Educación	2	5%	2	5%	4	10%
Educación, nivel primario	0	0%	3	7.50%	3	7.50%
Educación, área de Ciencias Sociales	0	0%	6	15%	6	15%
Educación, área de Computación	1	2.50%	0	0%	1	2.50%
Educación, área de Comunicación	0	0%	1	2.50%	1	2.50%
Educación, área de Comunicación e inglés	0	0%	1	2.50%	1	2.50%
Educación, área de Filosofía y Psicología	0	0%	1	2.50%	1	2.50%
Educación, área de Matemática	0	0%	2	5%	2	5%
Educación, nivel inicial	2	5%	2	5%	4	10%
<i>Total Educación</i>	5	12.5%	18	45%	23	57.5%
Otra carrera, luego Educación						
Educación	2	5%	0	0%	2	5%
Educación, área de Ciencias Sociales	0	0%	1	2.50%	1	2.50%
Educación, área de Comunicación	0	0%	2	5%	2	5%
Educación, área de Matemática	0	0%	1	2.50%	1	2.50%
<i>Total Otra carrera, luego Educación</i>	2	5%	4	10%	6	15%
Otra carrera						
Administración	0	0%	1	2.50%	1	2.50%
Derecho	0	0%	1	2.50%	1	2.50%
Economía	0	0%	1	2.50%	1	2.50%
Literatura	1	2.50%	0	0%	1	2.50%
Literatura y Lingüística	1	2.50%	0	0%	1	2.50%
Matemática	1	2.50%	1	2.50%	2	5%
Psicología	0	0%	3	7.50%	3	7.50%
Terapia ocupacional	0	0%	1	2.50%	1	2.50%
<i>Total Otra carrera</i>	3	7.50%	8	20%	11	27.5%
Total	10	25%	30	75%	40	100%

Elaboración propia

Apéndice 7: Formación en servicio – Estudios de maestría

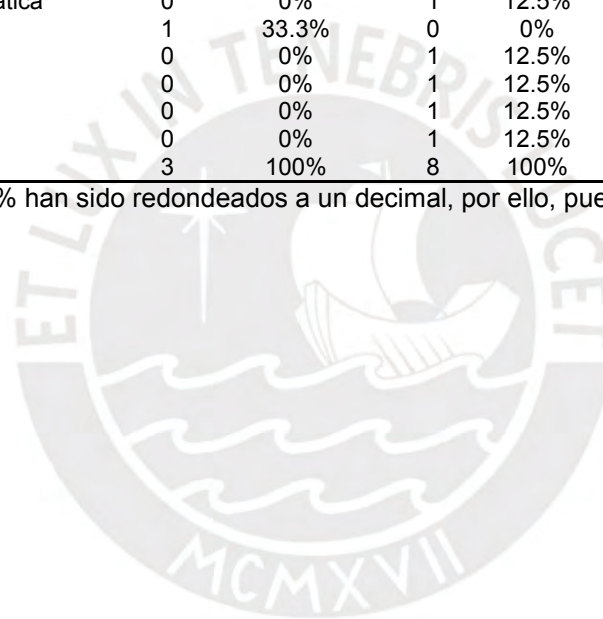
Especializaciones	Temática	No obtuvo el grado		Sí obtuvo el grado		Total	
		N	P	N	P	N	P
Especializaciones educativas	Calidad educativa	1	6.67%	0	0%	1	2.50%
	Ciencias de la educación	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Currículo	1	6.67%	1	4%	2	5%
	Docencia universitaria	1	6.67%	1	4%	2	5%
	Educación	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Educación superior	1	6.67%	0	0%	1	2.50%
	Educación, área de Matemática	1	6.67%	1	4%	2	5%
	Escritura y alfabetización	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Gestión educativa	1	6.67%	1	4%	2	5%
	Psicología educativa	2	13.30%	0	0%	2	5%
	Psicopedagogía	0	0%	1	4%	1	2.50%
TIC aplicadas a la Educación	1	6.67%	2	8%	3	8%	
Otras especializaciones	Administración	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Bioética	1	6.67%	0	0%	1	2.50%
	Ciencias del lenguaje	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Comunicaciones	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Ecoturismo	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Fonoaudiología	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Género	3	20%	0	0%	3	7.50%
	Gerencia social	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Informática	1	6.67%	0	0%	1	2.50%
	Lingüística	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Literatura	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Matemática	0	0%	2	8%	2	5%
	Proyectos	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Psicología	0	0%	3	12%	3	7.50%
	Química	1	6.67%	0	0%	1	2.50%
	Sociología	0	0%	1	4%	1	2.50%
	Total		15	100%	25	100%	40

Elaboración propia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%.

Apéndice 8: Formación en servicio – Estudios de doctorado

Especializaciones	Temática	No obtuvo el grado		Sí obtuvo el grado		Total	
		N	P	N	P	N	P
Especializaciones educativas	Ciencias de la educación	1	33.3%	0	0%	1	9.09%
	Currículo	0	0%	1	12.5%	1	9.09%
	Educación	1	33.3%	1	12.5%	2	18.2%
	Educación, área de Ciencias Sociales	0	0%	1	12.5%	1	9.09%
Otras especializaciones	Educación, área de Matemática	0	0%	1	12.5%	1	9.09%
	Administración	1	33.3%	0	0%	1	9.09%
	Ciencias del lenguaje	0	0%	1	12.5%	1	9.09%
	Comunicaciones	0	0%	1	12.5%	1	9.09%
	Matemática	0	0%	1	12.5%	1	9.09%
	Psicología	0	0%	1	12.5%	1	9.09%
	Total	3	100%	8	100%	11	100%

Elaboración propia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%.



Apéndice 9: Formación en servicio - Diplomados y cursos de larga y corta duración por tema y tipo de contenido

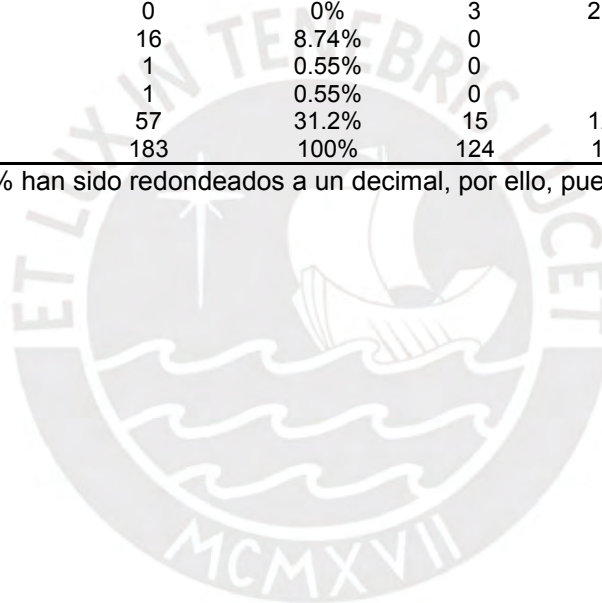
	Temáticas educativas		Otras temáticas		Total	
	N	P	N	P	N	P
Curso						
Alfabetización	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Calidad educativa	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Ciencia y Tecnología	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Ciencias	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Comercio	0	0%	3	2.42%	3	0.98%
Conciliación extrajudicial	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Didáctica	3	1.64%	0	0%	3	0.98%
Docencia universitaria	2	1.09%	0	0%	2	0.65%
Educación	5	2.73%	0	0%	5	1.63%
Educación ambiental	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación inclusiva	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación, área de Ciencias Naturales	6	3.28%	0	0%	6	1.95%
Educación, área de Ciencias Sociales	5	2.73%	0	0%	5	1.63%
Educación, área de Comunicación	2	1.09%	0	0%	2	0.65%
Estadística	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Evaluación educativa	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Formación de adultos	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Formación docente	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Gestión ambiental	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Gestión educativa	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Idiomas	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Informática	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Investigación	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Juego	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Marketing	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Niñez e infancia	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Prevención del uso de drogas	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Problemas de aprendizaje	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Proyectos	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Psicoeducación	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Psicología	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Psicopedagogía	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Riesgo de reincidencia en infractores	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Sistematización	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Terapia ocupacional	0	0%	7	5.65%	7	2.28%

TIC aplicadas a la Educación	7	2.28%	0	0%	7	2.28%
Turismo	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Tutoría	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
No explicita tema	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Curso-taller						
Comunicación	0	0%	3	2.42%	3	0.98%
Educación	3	1.64%	0	0%	3	0.98%
Educación sexual	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación virtual	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación, área de Ciencias Naturales	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación, área de Comunicación	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Elaboración de material educativo, área de Comunicación	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Informática	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Museos	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Neurociencias	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Terapia ocupacional	0	0%	3	2.42%	3	0.98%
Diplomado						
Coaching	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Docencia universitaria	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación	2	1.09%	0	0%	2	0.65%
Educación ambiental	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación inclusiva	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación, área de Comunicación	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación, área de Matemática	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Evaluación educativa	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Formación de adultos	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Género	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Gestión social	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Investigación	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Marketing	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Neurociencias	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Niñez e infancia	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Psicopedagogía	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Seguridad y salud ocupacional	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
TIC aplicadas a la Educación	6	3.28%	0	0%	6	1.95%
Tutoría	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
No explicita tema	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Taller						
Arte	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Calidad educativa	1	0.55%	0	0%	1	0.33%

Ciencias	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Comunicación	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Currículo	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Docencia universitaria	3	1.64%	0	0%	3	0.98%
Educación	4	2.19%	0	0%	4	1.3%
Educación en valores	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación, área de Ciencias Sociales	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación, área de Matemática	3	1.64%	0	0%	3	0.98%
Enseñanza	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Equidad	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Formación docente	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Gestión educativa	2	1.09%	0	0%	2	0.65%
Investigación	0	0%	4	3.23%	4	1.30%
Liderazgo	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Periodismo	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Prevención del uso de drogas	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Proyectos	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Televisión	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
TIC aplicadas a la Educación	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
No explícita tema	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Taller-curso						
No explícita tema	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
No explícita tipo de acción formativa						
Calidad educativa	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Ciencia política	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Currículo	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Desarrollo social	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Educación	4	2.19%	0	0%	4	1.30%
Educación ambiental	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación inclusiva	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación, área de Comunicación	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Educación, nivel inicial	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Evaluación educativa	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Formación docente	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Gestión de la calidad	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Gestión educativa	2	1.09%	0	0%	2	0.645%
Idiomas	0	0%	15	12.1%	15	4.89%
Informática	0	0%	7	5.65%	7	2.28%
Investigación	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Niñez e infancia	0	0%	1	0.81%	1	0.33%

Ofimática	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Políticas educativas	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Presupuesto	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Prevención del uso de drogas	0	0%	2	1.61%	2	0.65%
Proyectos	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Proyectos educativos	2	1.09%	0	0%	2	0.65%
Psicología	0	0%	5	4.03%	5	1.63%
Psicomotricidad	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Rutas del Aprendizaje	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Terapia	0	0%	1	0.81%	1	0.33%
Terapia ocupacional	0	0%	3	2.42%	3	0.98%
TIC aplicadas a la Educación	16	8.74%	0	0%	16	5.21%
Tutoría	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
Tutoría virtual	1	0.55%	0	0%	1	0.33%
No explícita tema	57	31.2%	15	12.1%	72	23.5%
Total	183	100%	124	100%	307	100%

Elaboración propia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%.



Apéndice 10: Formación en servicio – Eventos por tema y tipo de contenido

	Temáticas educativas		Otras temáticas		Total	
	N	P	N	P	N	P
Charla						
Ciencias	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Conferencia						
Ciencias	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación, área de Matemática	2	2.74%	0	0%	2	1.77%
Inglés	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Investigación	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Prevención de uso de drogas	0	0%	2	5%	2	1.77%
Psicología	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Realidad nacional	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Terapia ocupacional	0	0%	2	5%	2	1.77%
Congreso						
Calidad educativa	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación	8	11%	0	0%	8	7.08%
Educación, nivel inicial	2	2.74%	0	0%	2	1.77%
Investigación	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Políticas educativas	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Psicología	0	0%	6	15%	6	5.31%
Terapia ocupacional	0	0%	2	5%	2	1.77%
TIC aplicadas a la Educación	5	6.85%	0	0%	5	4.42%
No explicita tema	0	0%	2	5%	2	1.77%
Encuentro						
Ciencias	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación superior universitaria	4	5.48%	0	0%	4	3.54%
EIB	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Formación docente	2	2.74%	0	0%	2	1.77%
Innovación educativa	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Intervención de consumo de drogas	0	0%	2	5%	2	1.77%
Investigación	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Literatura	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Foro						
Educación, área de Ciencias Sociales	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Jornada						
Docencia universitaria	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación	2	2.74%	0	0%	2	1.77%

Educación infantil	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación, área de Ciencias Sociales	3	4.11%	0	0%	3	2.65%
Educación, nivel primario	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Orientación vocacional	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Prevención de uso de drogas	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Terapia ocupacional	0	0%	2	5%	2	1.77%
Reunión						
Educación, área de Ciencias Sociales	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Seminario						
Administración	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Arte	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Calidad educativa	2	2.74%	0	0%	2	1.77%
Ciencias	3	4.11%	0	0%	3	2.65%
Currículo	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación	5	6.85%	0	0%	5	4.42%
Educación, área de Ciencias Sociales	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación, área de Comunicación	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación, nivel inicial / Educación nivel primario	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación, nivel primario	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Formación docente	2	2.74%	0	0%	2	1.77%
Gestión de RRHH	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Infancia	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Investigación	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Investigación educativa	6	8.22%	0	0%	6	5.31%
Matemática	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Museos	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Neurociencias	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Prevención de uso de drogas	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Rutas del Aprendizaje	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Seminario-taller						
Tutoría	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Simposio						
Educación, área de Ciencias Sociales	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Educación, nivel inicial	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Neurociencias	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
TIC aplicadas a la Educación	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
No explicita tipo de evento						
Coaching	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Educación, área de Ciencias Sociales	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
Matemáticas / Arquitectura	0	0%	1	2.50%	1	0.88%

Terapia ocupacional	0	0%	2	5%	2	1.77%
TIC aplicadas a la Educación	1	1.37%	0	0%	1	0.88%
No explicita tema	0	0%	1	2.50%	1	0.88%
Total	73	100%	40	100%	113	100%

Elaboración propia. Los porcentajes superiores a 10% han sido redondeados a un decimal, por ello, puede que la suma total sea diferente al 100%.

