

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación
continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR

MARGARITA VÍLCHEZ SILVA

ASESORA

Dra. ROSA MARÍA TAFUR PUENTE

Julio, 2019

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación tiene como propósito analizar las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana. Por tal motivo, el objetivo general consiste en analizar dichas percepciones en ese contexto único.

Por consiguiente, se ha procedido a definir el concepto de formación continua, así como a identificar los aspectos que hacen de la formación continua un elemento importante para el desarrollo, tanto profesional como personal, del docente. Hemos buscado conocer, qué modalidades favorecerían la participación de los docentes y establecer, desde sus experiencias, sus necesidades en capacitaciones y los contenidos que priorizan. Luego, fue necesario contextualizar el estudio, presentando la formación continua en francés como lengua extranjera dentro del panorama sudamericano, francés y peruano.

La presente investigación se ha abordado desde un enfoque cualitativo, utilizando el método de estudio de caso, ya que este método permite comprender en profundidad la realidad social y educativa de una institución cuya particularidad es puesta de manifiesto a través del testimonio de sus docentes (Yin, s/f). Además, se consideró como instrumento una guía de entrevista para orientar y mantener el tema.

A partir del análisis y discusión de los resultados, se ha podido concluir que la formación continua desde las percepciones de los docentes de francés, evidencia la importancia otorgada al aspecto organizacional. Esto involucra aspectos como la duración, la fecha, los temas que se abordan, la contextualización, todo ello, para proporcionar una educación de calidad. En efecto, estamos ante un docente preocupado por ser mejor profesional, innovador, abierto a las distintas propuestas de formación y conscientes de sus deficiencias.

Por tal motivo, las necesidades de los docentes de francés deben ser consideradas para programar una formación continua que se vincule con su realidad en el aula.



Índice

RESUMEN EJECUTIVO	ii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE.....	5
1.1 GENERALIDADES SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA.....	5
1.1.1 Definiendo la formación continua.	6
1.1.2 Los aspectos de las modalidades de formación continua.....	8
1.1.3 Las características y objetivos de los diferentes modelos de formación continua.	11
1.2 LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA	15
1.2.1 Desarrollo profesional y personal	17
1.2.2 Otros aportes: reconocimientos	19
1.3 CRITERIOS PARA UNA FORMACIÓN DE CALIDAD.	20
1.4 ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DE FRANCÉS.	24
1.4.1 La formación continua docente en Francia.....	24
1.4.2 La formación continua en FLE (francés lengua extranjera) en Francia.	26
1.4.3 La formación continua docente en América Latina.	27
1.4.4 La formación continua docente en Perú.	29
1.4.5 Desarrollo de la formación continua de francés en Perú	31
1.4.5.1 Objetivos	31
1.4.5.2 Acceso y participación	33
CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO	35
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	35
2.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	36
2.3 CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS DE LA INVESTIGACIÓN	36
2.4 ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
2.5 LOS INFORMANTES.....	38
2.6 INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN	40
2.7 RESPETO DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS	42
2.8 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	43
CAPÍTULO 3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	46
3.1 LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL DE LOS DOCENTES DE FRANCÉS	47

3.1.1 Las percepciones de los docentes de francés sobre la formación continua...	47
3.1.2 Organización y desarrollo de la formación continua.....	49
3.1.3 La formación continua y sus aportes a los docentes de francés	51
3.1.3.1 <i>Una formación continua para las necesidades de los docentes de francés</i>	52
3.1.3.2 <i>Desarrollo profesional y personal</i>	53
3.1.3.3 <i>Incentivar y motivar al docente</i>	55
3.2 OPCIONES DE FORMACIÓN CONTINUA DADAS AL DOCENTE DE FRANCÉS	57
3.2.1. Variedad de la formación continua en el instituto de idioma francés.....	57
3.2.1.1. <i>Modalidades de formación continua</i>	57
3.2.1.2. <i>Contenido de la formación continua: una motivación y modelos de</i> <i>docentes</i>	60
a. <i>El contenido temático de la formación continua</i>	60
b. <i>Modelos de docentes</i>	63
3.2.2. Accesibilidad de la formación continua para los docentes de francés	64
3.2.2.1 <i>Factor tiempo</i>	64
3.2.2.2 <i>Factor económico</i>	65
3.3 CALIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUA DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE FRANCÉS.....	67
CONCLUSIONES.....	69
RECOMENDACIONES	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXOS	79

INTRODUCCIÓN

En América Latina, se vienen realizando, desde hace algunas décadas, diversos esfuerzos por mejorar la calidad del sistema educativo. Se ha centrado la atención en las mejoras en los principales agentes de educación, en especial en los docentes, desde los niveles de educación básica, hasta los niveles de educación superior. (UNESCO, 2016).

Según los datos proporcionados por el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, citado en la UNESCO, 2016),

la formación continua del profesorado es relativamente escasa en la región, aunque existe una alta variabilidad entre países. Las cifras generales muestran que 30% o menos de los docentes de tercero y sexto grados han participado en cursos de perfeccionamiento en los últimos dos años (UNESCO, 2016, p. 104).

Esta es una realidad de la que el Perú no puede ser dispensado porque la formación continua tiene como objetivo asegurar al docente una mejoría como profesional y también la adquisición de conocimientos profesionales. Por ende, resulta necesario que se forme a lo largo de su vida profesional.

El mejoramiento de la calidad del sistema educativo aunado a los nuevos retos que la sociedad globalizada impone, hace que los docentes estén en constante formación, lo que ha venido a denominarse la formación continua.

Por consiguiente, para lograr una Nueva Cultura Profesional (Imbernón, 1998, citado en Fuguet, 2007), dentro del instituto de segundo idioma es necesario analizar las percepciones de los docentes. En efecto, los docentes deben estar conscientes de sus debilidades, y para ello ser capaces de auto evaluarse, saber observar y analizar, implicarse en un proyecto de formación, y que sus objetivos personales también correspondan con los objetivos de la institución. El docente es el protagonista del cambio y por consiguiente de la mejora educativa tratando de proporcionar una educación de calidad, y para ello es necesario su formación continua (Aguerrondo, 2000).

Además de este punto, al revisar la literatura, concordamos con Ávila (2017) cuando afirma que constantemente se pueden encontrar resultados sobre los avances de la formación continua, sin embargo, poco o nada se conoce sobre la percepción y la satisfacción de los maestros en servicio, respecto a los programas implementados. En ese sentido, surge la iniciativa de estudiar las percepciones que los docentes tienen acerca de la formación continua docente.

Por otra parte, en el Perú, ya desde hace algunos años se ha venido incrementando la enseñanza-aprendizaje de idiomas en el currículo básico, el idioma inglés es aquel que se ha asumido con mayor interés, y la adquisición de este idioma se ha convertido en un recurso fundamental en la propuesta curricular básica nacional para el 2016 (Ministerio de Educación, 2016); y no solo a nivel de la educación básica, sino también a nivel superior, siendo un eje transversal en la formación académica universitaria en diversas instituciones, y un prerrequisito para la obtención de un título o grado académico, especialmente en estudios de postgrado.

Sin embargo, también ha ido surgiendo la necesidad de ir incorporando a la formación académica de los profesionales otros idiomas, debido al momento por el que la sociedad atraviesa, como se mencionó líneas antes, al proceso de globalización que se vive, siendo el idioma francés uno de ellos. En efecto, la propuesta del idioma francés desde la primaria o en institutos de idiomas universitarios es cada vez más amplia. Este aspecto es observable, por la cantidad de colegios de educación básica, que ofrecen el francés, en Lima Metropolitana, como segundo idioma extranjero. Según el Programme Institutionnel (Alianza Francesa, 2014)¹¹, 45 colegios, en los cuales se imparte el francés como lengua extranjera en la capital, tienen convenio con el Instituto de Idioma francés, también se deben añadir los centros de estudios superiores con los cuales tiene convenio, entre ellos, la PUCP, el Cordon Bleu, y ciertas instituciones del gobierno como el Ministerio de Relaciones Exteriores.

¹ Fuente derivada de la intranet (no accesible públicamente) Alianza Francesa de Lima.

La presente investigación se centra en la población de un instituto de francés, el cual cuenta con más de 125 años de servicio en el Perú. El estudio se focaliza en los docentes de la sede de Lima Centro, que está conformada por cinco docentes, de los cuales cuatro son los informantes. Se ha elegido dichos docentes por su formación inicial, la cual no tiene relación con la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). Consideramos que esta característica puede enriquecer sus respuestas a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana?

Para esta investigación se ha definido como objetivo general analizar las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana para conocer la relevancia que tiene en su desarrollo tanto profesional como personal, y los aspectos de las modalidades que favorecen su participación. Asimismo, para lograr responder a esta interrogante, se ha establecido dos objetivos específicos: (i) Describir la importancia de la formación continua desde las percepciones de los docentes de francés, y, (ii) Explicar las percepciones de los docentes de francés sobre las modalidades de formación continua. Se ha elegido como método el estudio de caso ya que permite comprender en profundidad la realidad social y educativa de un grupo de personas cuyas particularidades los hace un caso único.

De este modo, la investigación toma relevancia, porque a partir de los resultados hallados, se podrán considerar nuevas formas que permitan la formación profesional continua de los docentes de francés.

Esta investigación se inscribe en el contexto de la Maestría en Educación con Mención en Gestión, y constituye un aporte a la línea de investigación sobre Formación y Desarrollo Profesional en el Campo Educativo y se integra particularmente en el eje de Formación Continua de docentes.

La investigación está organizada en tres capítulos: el primero, el marco teórico contextual, aporta las definiciones de la formación continua en el ámbito educativo, y, se justifica su importancia, así como los requisitos necesarios para que sea una formación de calidad. En un segundo capítulo, se define el diseño

metodológico, en el cual se describe el método empleado, el objetivo general y los específicos, la selección de los informantes y la forma de recojo de información. En el último capítulo, se analizan los resultados obtenidos, se concluye y se aporta algunas recomendaciones.



CAPÍTULO 1. FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE

1.1 GENERALIDADES SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA

Desde hace algunas décadas, nos encontramos en una Sociedad de la Información y del Conocimiento. Nuestra sociedad es cambiante, cada vez se desarrollan nuevas tecnologías, nuevos métodos de enseñanza, los cuales el docente debe ser capaz de enfrentar. Consideramos que lo hace mediante la formación continua. En efecto, no puede conformarse con lo adquirido a través de su formación inicial, sino que debe reforzar sus competencias y estar consciente, como lo indican Morin, Ciurana, Motta (2002):

La educación debe colaborar con el abandono de la concepción del progreso como certidumbre histórica, para hacer de ella una posibilidad incierta, y debe comprender que ningún desarrollo se adquiere para siempre porque como todas las cosas vivas y humanas, está sometido al principio de degradación y sin cesar debe regenerarse. (p.91)

En relación con la formación del docente, han surgido en los últimos años, diversos conceptos referentes a la educación y/o formación continua tales como: “educación permanente, formación permanente, formación continua, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento del profesorado, reciclaje, reconversión”; utilizándose como sinónimos términos como educación y formación (Benito et al, 1991, citado en De Martin, 2005, p 11). Así también se le conoce a la fecha como la formación a lo largo de la vida (Zabalza, 2000). Sin

embargo, diversos autores consideran que existen diferencias en cuanto a definición de lo que se entiende por educación y formación, en tanto que otros consideran que formación es parte del proceso de educación.

1.1.1 Definiendo la formación continua.

Antes de iniciar este estudio, se debe ubicar en qué momento el docente entra en una formación continua. Consideramos que todo profesional tiene una formación inicial, así la formación continua docente empieza luego de la formación académica de nivel superior.

Se considera que la formación continua es un proceso permanente, continuo, que se lleva a lo largo de la vida profesional y que cobra distintos aspectos tales como cursos, talleres, seminarios, etcétera, con la finalidad de perfeccionarse. Se trata de adquirir y asimilar nuevos conocimientos para la mejora de la práctica docente.

Asimismo, Pineda y Sarramona (2006) entienden la formación continua docente como aquella formación que se realiza después de una formación inicial en una profesión, y se da a lo largo de la vida laboral con el fin de ampliar y perfeccionar competencias, herramientas, conocimientos, habilidades y actitudes profesionales y personales, que fortalezcan el propio desempeño profesional, así como el de las organizaciones e instituciones que los albergan.

Apoyando la idea de «perfeccionamiento», De Martin (2005) considera que «la formación sirve para conseguir una mejora personal y principalmente de un perfeccionamiento profesional (p.93)».

Para resumir y considerando diversos autores como De la Torre, Gonzales, Fernández, citados en De Martin (2005), aunque haya ciertas diferencias en las definiciones sobre formación continua docente, podemos rescatar ciertos puntos convergentes que definen la formación continua como un proceso continuo que permite desarrollar nuevos conocimientos, aprendizajes y habilidades para mejorar la práctica docente; todo ello relacionado a un contexto específico como el de la institución en la cual labora, más precisamente en el aula.

Es de allí que se entiende, en esta etapa, que los docentes puedan compensar y/o completar la formación básica recibida, para poder responder a las exigencias del mundo globalizado, así como a las necesidades que perciben en su ejercicio a lo largo de su profesión.

De Martin (2005) ubica la formación permanente o continua dentro del marco de la educación permanente de los adultos, pues considera que es más apropiado utilizar el término formación, el cual representa una continuidad de la formación inicial, que educación, ya que es un término más holístico.

A continuación, se describen diversas concepciones que los autores asumen al referirse a la formación continua docente.

Imbernón (1998, citado en Fuguet, 2007) define la formación continua o permanente docente como “un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias” (p. 4).

De Lella (1999) determina “la formación continua docente como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente” (párr.4).

Sanoja (2002, citado en Fuguet, 2007) considera la formación continua docente como “un proceso integral que enriquece el proceso de formación inicial, garantiza la calidad y efectividad de la educación” (p. 111).

Yurén (2005, citado en Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, 2010) define “la formación continua docente como un proceso no formal, el cual contribuye, después de una formación superior, a desarrollar capacidades y habilidades en un área específica (especialización), buscando de esta forma mantener un conocimiento actualizado (p.84)”.

En base a las diversas definiciones presentadas, la investigadora ha formulado una definición de lo que considera ser la formación continua. Por consiguiente, para propósitos de la presente investigación se entiende por formación continua

docente aquel proceso que se da a lo largo de la vida, y se inicia después de un proceso de educación inicial superior, el cual busca desarrollar y potenciar conocimientos, habilidades, actitudes, valores, entre otras características, que le permitan al docente alcanzar un buen desempeño.

Asimismo, se puede considerar que el docente es el principal protagonista del cambio dentro de los centros educativos y para lograrlo tiene que ser una figura activa, que tenga la voluntad de formarse para convertirse en un maestro “idóneo”. En fin, debe “serlo de manera consciente y deliberada” (Alberca y Frisancho, 2011) para involucrarse en el proceso de cambio con el objetivo de mejorar tanto la institución como a ellos mismos.

Siendo la mejora el principal objetivo de la formación continua, a lo largo del tiempo y según las necesidades de la sociedad postmoderna se han ido creando diversos modelos de formación, cada uno teniendo aspectos específicos y ciertas finalidades.

1.1.2 Los aspectos de las modalidades de formación continua.

Se entiende por modalidad un procedimiento o una forma de realizar algo determinado por ciertas reglas (RAE, s/f).

Imbernón (2014) define una modalidad como:

Formas que adoptan las actividades de formación en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación, el nivel de planificación de la actividad, los roles o interacciones de los sujetos que intervienen, el grado de implicación que se exige de los participantes y su mayor o menor autonomía, la dinámica y estructura interna de las sesiones y las estrategias preferentes que se desarrollan, etc.

En resumen, una modalidad formativa es un conjunto de actividades que explicita de qué modo se realizará el proceso de formación (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc.) (p.162)

Siguiendo la definición de Imbernón (2014), se considera que una modalidad es la forma particular en que se va a desarrollar, organizar una formación. Entonces

el “modo de participación” (Imbernón, 2014) involucra las diversas maneras de poder asistir o recibir una formación. Entre ellas, las presenciales, semipresenciales y virtuales cuya duración puede variar según como se organiza.

Entonces, dentro de la propuesta institucional pueden existir distintos modos de formaciones, capacitaciones, talleres, pasantías, posgrados, etc. Según diversos estudios, las modalidades deben responder al contexto del centro de trabajo, a la realidad laboral del docente, a ciertas características que harán que sean efectivas.

De esta manera, Manzanares y Galván-Bovaira (2010) demuestran en su estudio la obligación de crear programas formadores que respondan al contexto de trabajo de los docentes. Entonces, la formación debe ser vinculada tanto con las necesidades de los docentes como de la institución (Fuguet, 2007) para que la acojan de manera positiva.

Imbernón (2014) indica también que, dentro de los aspectos de una modalidad, existe como factor “el grado de implicación” del participante y para que esto se dé se debe considerar la necesidad de contextualizar la formación continua. Por consiguiente, la contextualización de la formación continua, como lo indica Tejada y Ferrández (2012, p.3) hace surgir una satisfacción que favorece la asimilación de lo aprendido, esto tendrá repercusiones positivas en la institución para el logro de los objetivos propuestos.

“La estructura interna” (Imbernón, 2014) del modo de formación continua incluye una evaluación que permita una retroalimentación.

En efecto, para modificar o cambiar aspectos que no funcionan dentro de la institución, es decir, en contexto, dentro de la realidad del centro de idioma, se requiere de la retroalimentación, no desde un punto negativo, sino para mejorar, rectificar y lograr una enseñanza de calidad.

Igualmente, los resultados también deben ser visibles para constatar el «éxito» de la formación. Para ello, se debe evaluar; sin embargo, existe «una ausencia

de cultura evaluativa» (Tejada y Ferrández, 2012, p.10). La evaluación permite verificar “si se han satisfecho las necesidades, si se produce transferencia de lo aprendido, si se producen cambios significativos en la actuación personal y profesional de los destinatarios de la formación y en la institución en general” (Tejada y Ferrández, 2012, p.10). Las evaluaciones son “estrategias referentes” (Imbernón, 2014) que se desarrollan para permitir una mejora.

Asimismo, Aguerro (2000) propone, en un caso de estudio, aprender poniéndose en una situación real de asistencia a los docentes. Es decir, que son observados y aconsejados sobre su labor docente.

A menudo las instituciones educativas recurren a expertos, formadores externos a la institución, sin embargo, es también importante reconocer la voz del docente, darle un espacio. Por ejemplo, ofrecer a los mismos profesores de la institución dirigir una formación. El centro educativo debe ayudar a la elaboración de proyectos de formación y valorar la experiencia de sus docentes.

Otros factores influyentes dentro de las modalidades de formación continua son el tiempo y la duración. Para una mayor aceptación de la formación continua, esta debe tener, como lo indica Avalos (2007), un lugar y un tiempo dentro de la institución.

Entonces es necesario darles un tiempo, un horario adecuado para formarse. Un tiempo que no le quite sus momentos de libertad, de descanso, en familia, para que no sea percibido como una imposición, una carga y cobre un aspecto negativo. Hecho que impediría que el docente se involucre y sea participativo.

A menudo, los profesores aprovechan las vacaciones para seguir formaciones ya que son momentos en los cuales tienen tiempo de asistir, pero esto está fuera del espacio y del contexto de la institución. Como lo indica García (s/f) «la administración debe procurar que las actividades se celebren durante el curso, combinando el horario lectivo con el no lectivo, dejando el periodo vacacional para quien de forma voluntaria opte por esta posibilidad» (p.145).

Además, Avalos (2000) indica que:

deben existir condiciones que hagan efectivas las oportunidades de aprendizaje docente continuo como, por ejemplo, tiempos establecidos para ello como un derecho de los profesores y sistema de financiamiento que no le signifiquen una carga mayor al profesor o profesora que lo que le permiten sus condiciones salariales. (p.18)

Entonces, dentro de los distintos aspectos de las modalidades de formación continua, el tiempo y horario adecuado para la asistencia son unos de los factores que influyen en la aceptación de la formación continua. Por los mismos motivos, la formación tendría un mayor impacto en el docente como en la institución

También, podemos hablar de duración en el sentido en que las formaciones deben no solo tener un horario sino un lapso de tiempo adecuado para la asimilación de la formación, el tiempo que transcurre entre el principio y el final del proceso de formación debe ser lo suficientemente largo para que sea efectivo.

El estudio de Garet et al. (2001, citado en Avalos, 2007) muestra que:

Entre los factores estructurales en un programa de formación docente los que tienen un mayor efecto sobre el cumplimiento de sus metas son la duración del mismo (horas contacto y cobertura temporal) y la coherencia del programa. La duración de las actividades condiciona la oportunidad para aprender que tienen los profesores participantes. (p.13)

Una formación implica la adaptación a un cambio, poner en aplicación lo aprendido durante la capacitación toma tiempo. Igualmente, evaluar requiere también un espacio de tiempo para constatar los beneficios de la formación, o verificar la buena aplicación del programa, y destacar los aspectos que están por mejorar.

1.1.3 Las características y objetivos de los diferentes modelos de formación continua.

Según el diccionario de la lengua española Real Academia Española (Real Academia Española, s/f) “«modelo» es un arquetipo o punto de referencia para

imitarlo o reproducirlo”. De igual manera, la formación está compuesta de distintos modelos que sirven o han servido de referencia a lo largo de los años.

Al tener diversos modelos, los propósitos de cada uno son igualmente distintos. Los modelos y sus objetivos han ido evolucionando a medida que la sociedad ha cambiado. Las necesidades de una sociedad cada vez más moderna, globalizada y cambiante requieren que los docentes se actualicen de manera constante. Esto porque estando “inmersos en sociedades cambiantes, hombres y mujeres corrientes, a quienes la sociedad está pidiendo desempeñar un trabajo extraordinario, son enfrentados a mayores demandas y expectativas sociales” (Montero, 2004, citado en López de Castilla, 2012). Se les exige que se renueven y para ello se recurre a modelos de formación continua.

Se destacan principalmente los siguientes:

- El práctico-artesanal: el docente imita «modelos». Se espera de él que transmita o reproduzca tal cual los conceptos, ideas o cultura. «Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados» (Castillo y Montes, 2012, p.49).
- El academicista ilustrado: da importancia principalmente a los conocimientos que domina el docente. Se le considera como el experto en su disciplina dejando de lado la manera de enseñar, de transmitir el conocimiento y así se despreocupa si el alumno asimila o no los datos proporcionados por el docente (Castillo y Montes, 2012, p.49).
- El tecnócrata: según Castillo y Montes (2012) “el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión (p.50)”.

- El reflexivo hermenéutico: se busca formar un docente polivalente, reflexivo, capaz de adaptarse al contexto en el cual enseña. Debe ser crítico tanto con su contexto como con su propia práctica docente. Se pretende alcanzar un docente holístico, que sea un experto en su dominio, que sea crítico consigo y los demás, que considere la opinión de sus pares, alumnos, u otros, y que además esté comprometido y tenga sólidos valores.

Al observar estos modelos de formación continua docente, se constata que progresivamente se intenta obtener un ser completo, idóneo, que no solo sea “un experto en su disciplina” sino que también tenga habilidades didácticas, que transmita a sus alumnos sus conocimientos. Es un ser interesado en lo que hace y hacen los demás, que busca mantenerse actualizado y que va más allá de lo esperado.

Con términos distintos tanto Bello (2004) como Imbernón (2014) plantean modelos de formación continua. Así, dentro de los programas citados por Bello (2004), dos se destacan y se asemejan a algunos de los modelos presentados anteriormente.

En efecto, los “programas academicistas” (Bello, 2004) priorizan la introducción de saberes académicos tanto como el modelo academicista ilustrado. De igual manera Imbernón (2014) alude a un modelo de formación permanente basado en entrenamiento docente. Este tiene como primer objetivo la adquisición de conocimientos; además, dentro de este punto se observa que el docente es externo al proceso de formación. Es decir que no es activo o mejor dicho reflexivo. El experto es otro, ese otro, el formador, es el que detiene el saber y transmite tal cual lo que considera que el docente tiene que saber. No se consideran las necesidades del docente.

Luego, en el modelo nombrado por Bello (2004) como Programas transformadores, a diferencia del anterior evalúan las necesidades de los docentes y lo convierten en un agente participativo, ya que los propios docentes

identifican sus necesidades. En cuanto a Imbernón (2014), destaca tres modelos:

- “Modelo individual de formación permanente.
- Modelo de formación permanente mediante proyectos de innovación.
- Modelo de formación permanente mediante la indagación reflexiva (p.44)”.

Para resumir, estos modelos evolucionan hacia el modelo reflexivo hermeneútico considerando que tienen como objetivos:

- Lograr la participación activa de los docentes.
- Convertirlos en agentes reflexivos a través de “la confrontación reflexiva” (Imbernón, 2014).
- Ser innovador y formular propuestas
- Ser indagador e investigador para formular soluciones a las preguntas que se hacen.

Como lo podemos destacar, tanto en los modelos tratados por Bello (2004) como por Imbernón (2014), notamos que tienen en común objetivos similares. Observamos que en los extremos de cada clasificación el propósito es idéntico.

Pasamos de un modelo academicista con el objetivo de transmitir solo información a un modelo en el cual el docente se vuelve activo, participativo e innovador.

En fin, si dichos modelos son utilizados como referencias para responder a las necesidades de las instituciones o docentes, Vezub (2013, p.10) los nombra “modelos carenciales” que tienen como finalidad “brindar conocimientos y estrategias que no fueron aprendidas” dentro de la formación inicial. Por consiguiente, se trata de una enseñanza que se caracteriza por ser vertical, en la cual el formador detiene el conocimiento y lo transmite al docente sin considerar el contexto en el cual labora.

También se pueden clasificar en otro grupo, modelos “centrados en el desarrollo que concibe al docente como un profesional activo y reflexivo” (Vezub, 2013). Entendemos que este modelo, clasificado como “activo y reflexivo”, similar al modelo reflexivo hermenéutico, se centra particularmente en el docente, teniendo como meta formar un docente independiente, capaz de opinar, de criticar la formación que se le proporciona, así como su propia práctica docente. Todo ello con el objetivo de convertirlo en un agente activo durante el proceso constante de formación.

Luego de presentar los modelos de formación continua desde el enfoque de diversos autores, la investigadora, a la luz de esta información y relacionándola con la definición de formación continua establecida para esta investigación, observa que los modelos van evolucionando debido a los cambios que van surgiendo en nuestra sociedad. Se entiende, que se apunta, como lo hemos notado, hacia un modelo ideal, el reflexivo hermenéutico. Se busca un docente que esté constantemente en formación para “desarrollar y potenciar sus conocimientos”. Es un docente integrado a la sociedad actual. Por ello, sería interesante ver si el docente de francés está consciente de sus necesidades en formación continua y de las necesidades de sus alumnos dentro de una sociedad globalizada y cambiante. En resumidas cuentas, mediante este estudio se tratará de establecer en qué modelo se encuentran los docentes de francés.

1.2 LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Day (1999) indica que quien se dedica a la educación, debe renovarse constantemente, estar consciente del papel que desempeña como mediador del conocimiento.

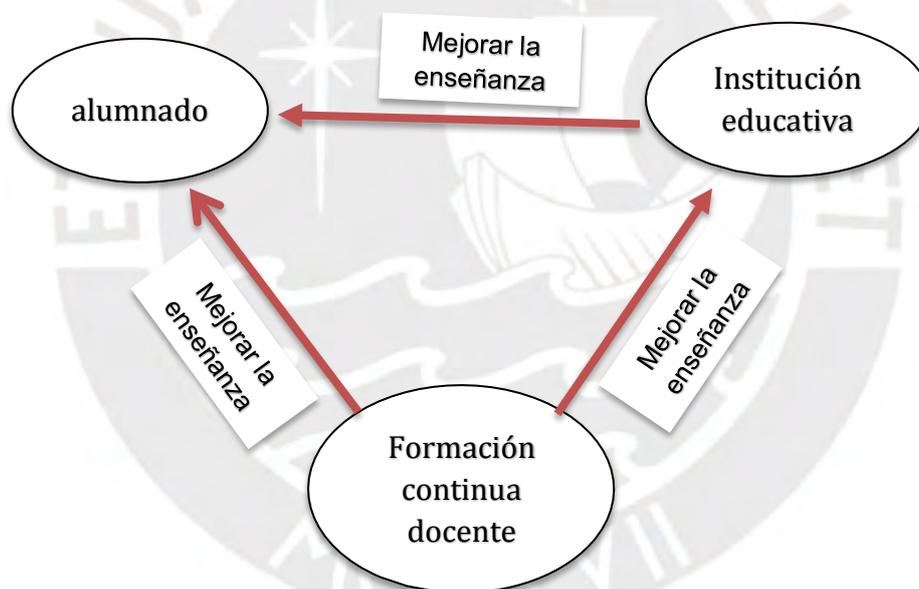
Ante el desarrollo y los cambios que se dan en nuestra sociedad, los centros educativos, así como el profesorado deben asumir nuevos desafíos y prepararse. Para ello, el docente no debe contentarse con su formación inicial

sino buscar una formación continua que le permita responder a las necesidades de la sociedad, de su institución, de sus alumnos, y a las suyas.

Los puntos desarrollados en los capítulos anteriores demuestran que la formación continua de los docentes no solo beneficia al profesorado sino también al alumnado. Asimismo, también tiene relevancia para las organizaciones, ya que “colabora con el aumento de la competitividad y la calidad de la organización” (Tejada y Ferrández, 2012), como lo ilustra la figura 1, también contribuye a la mejora de la enseñanza.

Los docentes son los principales actores de la transmisión del conocimiento, deben poseer diversas estrategias para proporcionar una enseñanza de calidad. Podemos decir que el proceso de enseñanza- aprendizaje se verá mejorado mediante la formación continua.

Figura 1. Formación de calidad



Fuente: Elaboración propia

La figura 1, permite tener una visión global de lo que implica una formación de calidad. Es cierto que el docente es un actor que desempeña un papel protagónico, y su actuar influye en varios aspectos, en la institución y en el alumnado. Es su desempeño como docente que permitirá responder a las necesidades de cada parte y para poder hacerlo de manera adecuada requiere de la formación continua para estar a la par de las nuevas tendencias en educación.

La formación continua, en un contexto macro, cobra importancia para distintos miembros de la institución educativa. A continuación, nos centraremos, en el docente y estudiaremos en qué aspectos la formación continua tiene también una mayor influencia.

1.2.1 Desarrollo profesional y personal

Rivero (2003, citado en López de Castilla, 2012) define “el desarrollo profesional docente como el proceso protagonizado por los profesionales de la educación a nivel individual y colectivo para mejorar sus condiciones laborales y su práctica docente en el aula y escuela, orientado por un proyecto de escuela y sociedad” (p.82).

De igual manera, diversas investigaciones señalan acerca de la importancia de la formación continua docente, destacando que esta es importante pues se orienta a capacitar, preparar, actualizar, y formar a los docentes. También, se busca alcanzar los objetivos propuestos en el desarrollo educativo, así como el desarrollo como personas.

Se considera, de este modo, que la formación continua no solo es responsabilidad de los individuos, sino también de las organizaciones o instituciones que los albergan; ya que este es un proceso sistemático, impulsado y gestionado por una organización con el fin de desarrollar competencias y capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) en sus colaboradores, “teniendo en cuenta los intereses y motivaciones personales y profesionales de los participantes, permitiendo de este modo alcanzar los objetivos estipulados por la organización” (Pineda y Sarramona, 2006, p.712).

Es de este modo que la formación continua tiene como finalidad, no solo el desarrollo profesional, lo cual contribuye a la ejecución más eficaz de la profesión, y de esta manera potencializando la organización mediante el perfeccionamiento y la actualización profesional; sino también a nivel personal, ya que proporciona beneficios a las personas. Incluso brinda seguridad en la

actividad desempeñada, manteniendo un lugar de trabajo y mayor empleabilidad.

Es así que se puede considerar que la formación continua docente, desde una visión pedagógica, debe de vincular el crecimiento y la mejora de los docentes, ofreciéndoles experiencias en las que se encuentre implicada toda la persona, teniendo en cuenta un crecimiento personal equilibrado, la mejora de las capacidades básicas (conocimientos) y la satisfacción personal (autoestima, sentirse competente, etc.) (Zabalza, 2000).

El proceso de desarrollo personal enriquece, a su vez, el desarrollo profesional, promoviendo un crecimiento integral del docente.

Por consiguiente, el desarrollo profesional o la expansión de la profesionalidad no se reducen a la mera adquisición de aprendizajes nuevos, sino que debe ir acompañada de un desarrollo integral de los docentes, capacitándolos en conceptos, procedimientos y actitudes que optimicen sus funciones educativas y promuevan la experiencia de bienestar profesional. La formación permanente de los docentes debe además de capacitar en conocimientos propios de la disciplina, ser un elemento que favorezca el bienestar profesional, mejorando las condiciones laborales y personales, que, dicho sea de paso, promoverá el avance de un sistema educativo de calidad (De Martin, 2005).

Ser profesional con desarrollo integral implica organizar correctamente una actividad laboral y obtener una satisfacción personal. Por tal motivo, además de contar con los recursos en función a las necesidades educativas del alumnado, es importante que el docente crezca en su autoconocimiento, que descubra sus potencialidades y limitaciones, que pueda gestionarlas y disfrutar de su trabajo.

Los modelos nombrados también sirven para observar el desarrollo profesional de los docentes a través del tiempo. En efecto pasamos de un modelo básicamente academicista, en el cual priman los conocimientos, a un modelo reflexivo. Este último es un modelo que busca estar informado y formado sobre las novedades en educación, cuya satisfacción resultará de la formación continua que debe servir para responder a sus necesidades como profesional.

Además, los diversos modelos y los aspectos de las modalidades presentados anteriormente, demuestran que influyen sobre la práctica del docente. En efecto, la contextualización, el tema de la formación, así como los horarios, la accesibilidad tanto en tiempo como económicamente deben integrar las necesidades de los docentes.

Como lo indica Vezub (2013), “las relaciones entre desarrollo profesional y carrera docente deben ofrecer nuevos horizontes y perspectivas de ascenso, además de las clásicas jerarquías existentes (p.13)”.

En esa misma línea, Laffitte (citado en Sánchez, s.f.) dice:

El concepto de desarrollo profesional es más amplio que el de formación permanente, pues supone un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social (párr.4).

Aunque la formación continua sea un aspecto del desarrollo profesional, es el medio, por el cual, el docente cubre sus necesidades como profesional, para tener un mejor desempeño dentro y fuera de su aula. Comparto el hecho de que la formación continua debe ser un elemento planificado tanto por la institución como por el docente, teniendo como objetivo una mejora educativa que conlleva también a una mejora profesional e institucional.

1.2.2 Otros aportes: reconocimientos

Acabamos de ver que la importancia de la formación continua permite el desarrollo profesional como personal del docente. Así mismo, como uno de los factores que influyen en el desarrollo profesional y personal, la institución debe reconocer el esfuerzo y los logros de sus docentes y lo que esto aporta como mejora al centro educativo.

El reconocimiento hacia el docente concretamente es demostrado gracias a elogios formales o informales, el valor dado al estatus profesional también se puede manifestar por medio de un aumento económico o promoviendo a un cargo superior. Estos aportes, así como el desarrollo profesional y personal, son factores de motivación para los docentes. Son factores que influyen en el desarrollo profesional y personal del docente ya que los diversos reconocimientos desembocan en su satisfacción.

En este sentido, Dean (1991, citado en Sánchez, s/f) señala que:

Los profesores pueden sentirse motivados por diversos factores: el desarrollo y aprendizaje de los alumnos; el entusiasmo por su disciplina; el reconocimiento, interés, elogio y aliento; la oportunidad de colaborar; la oportunidad de tener responsabilidad; el desafío sobre la destreza profesional; la inspiración de los colegas; las perspectivas profesionales (párr.10).

Entonces, la motivación no solo reside en el conocimiento sino también en incentivos tanto morales como materiales. Por incentivos entendemos factores que proporcionan satisfacción en el docente. Compartimos la definición de Canton y Téllez (2016) al considerar “que al evaluar perceptivamente cómo es nuestra vida laboral, se despierta en nosotros una emoción y en función de si es positiva o no representamos una conducta u otra en nuestro lugar de trabajo”. (p.215)

Entonces, diremos que el sentimiento de satisfacción es el cumplimiento de las expectativas de una persona en distintos aspectos de su trabajo, lo que le procura un sentimiento de felicidad y de bienestar, y aquellos aportes obtenidos gracias a la formación continua, lo motivan. Lo que resulta en un buen desempeño.

1.3 CRITERIOS PARA UNA FORMACIÓN DE CALIDAD.

Según la Real Academia Española (RAE, s/f), el término “criterio” es “una norma para conocer la verdad”. Así mismo, define “calidad” como “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”.

En este apartado deseamos identificar los lineamientos o normas necesarios para que se le permita dar un valor de calidad a la formación continua.

En ese sentido, Baffrey y Littré (2015) caracterizan la calidad de la formación continua a partir de distintos criterios: la pertinencia considerada como una respuesta a las necesidades profesionales e institucionales, el hallazgo de objetivos claramente definidos, la presencia o evidencia del acervo adquirido al finalizar la formación, la aplicación de este en la práctica profesional y el compromiso que suscita en las personas en formación.

Los apartados previos a este han dejado entrever los criterios necesarios (ver tabla 1) para proporcionar una formación idónea. A continuación, en forma de resumen, se enumerarán esos puntos que tienen correlación con los nombrados por Briceño (2006, citado en Quiroz, 2015) y por Tenkodogo (2012):

Tabla 1. Comparación de los criterios de calidad de la formación continua

Resumen de los criterios de calidad desvela la presente investigación.	Lineamientos citados por Briceño (2006, citado en Quiroz, 2015).	Les ingrédients d'une formation continue de qualité (los ingredientes para una formación continua de calidad), (Tenkodogo, 2012).
La formación continua debe favorecer un desarrollo profesional y personal.	"Desarrollo de capacidades: en las dimensiones personal social y profesional de los docentes, a través de los procesos de actualización, investigación e innovación, con la finalidad de que asuman un rol cada vez más comprometido y actualizado" (pp.23-24).	« Les formations réalisées doivent s'intégrer dans une logique de développement professionnel (Los cursos de formación deben integrarse en una lógica de desarrollo profesional) » (cap. 2.3).
<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades de formación continua, - Modelos de formación continua, - Formaciones contextualizadas, que respondan a las necesidades del docente y a la de sus alumnos. 	"Diseño diversificado del programa: para formular propuestas de formación continua que respondan a las demandas educativas reales" (p.24).	«Les dispositifs de formation doivent être adaptés à la formation des adultes (los dispositivos de formación deben ser adaptados a la formación de los adultos)». « Adapter les dispositifs aux enseignants (adaptar los dispositivos a los docentes) » (cap.2.3).
La formación continua, dentro de una institución, debe tener como meta formar un docente independiente, capaz de opinar, de criticar la formación que se le proporciona, así como su propia práctica docente. Todo ello con el objetivo de convertirlo en un agente activo durante el proceso constante de formación. Para ello, la institución educativa debe dialogar con los docentes, recoger sus necesidades, permitirles expresarse, y compartir entre colegas sus experiencias y conocimientos.	"Participación conjunta y cooperativa del centro educativo: para enfocar el proceso de formación de los docentes en el desarrollo institucional del centro educativo y fortalecer su autonomía, el trabajo cooperativo y democrático, como bases del cambio de la práctica pedagógica y del desarrollo del docente" (p.64).	«La mise en place d'un espace, d'un dispositif qui accorde une place à l'interaction (establecimiento de un espacio, de un dispositivo que concede un lugar a la interacción) » .

Fuente: Elaboración propia

Lo pertinente de este cuadro es la necesidad de interacción, de un diálogo entre los agentes de la formación continua. La formación será de calidad si la institución presta atención a las necesidades de los docentes y si estos mismos las comunican.

Es innegable que la calidad de la formación recibida por los docentes, por una parte, colabora en su profesionalización y por otra influye en el logro escolar del alumnado. Para ello, la formación continua debe partir de las necesidades o de las expectativas de los profesores para suscitar su participación al proyecto de formación. Se deduce que los temas y objetivos de la formación continua deben originarse en las necesidades de los docentes para adaptarlas a ellos y por consiguiente a sus alumnos. Lo que implica que los objetivos de la formación constituyan respuestas a los problemas profesionales y/o que les permitan concretar sus proyectos. Los dispositivos de formación deben ser adaptados a los adultos, tomando en cuenta, por ejemplo, sus preocupaciones profesionales, la explicación de su experiencia de la formación y una reflexión sobre las prácticas educativas.

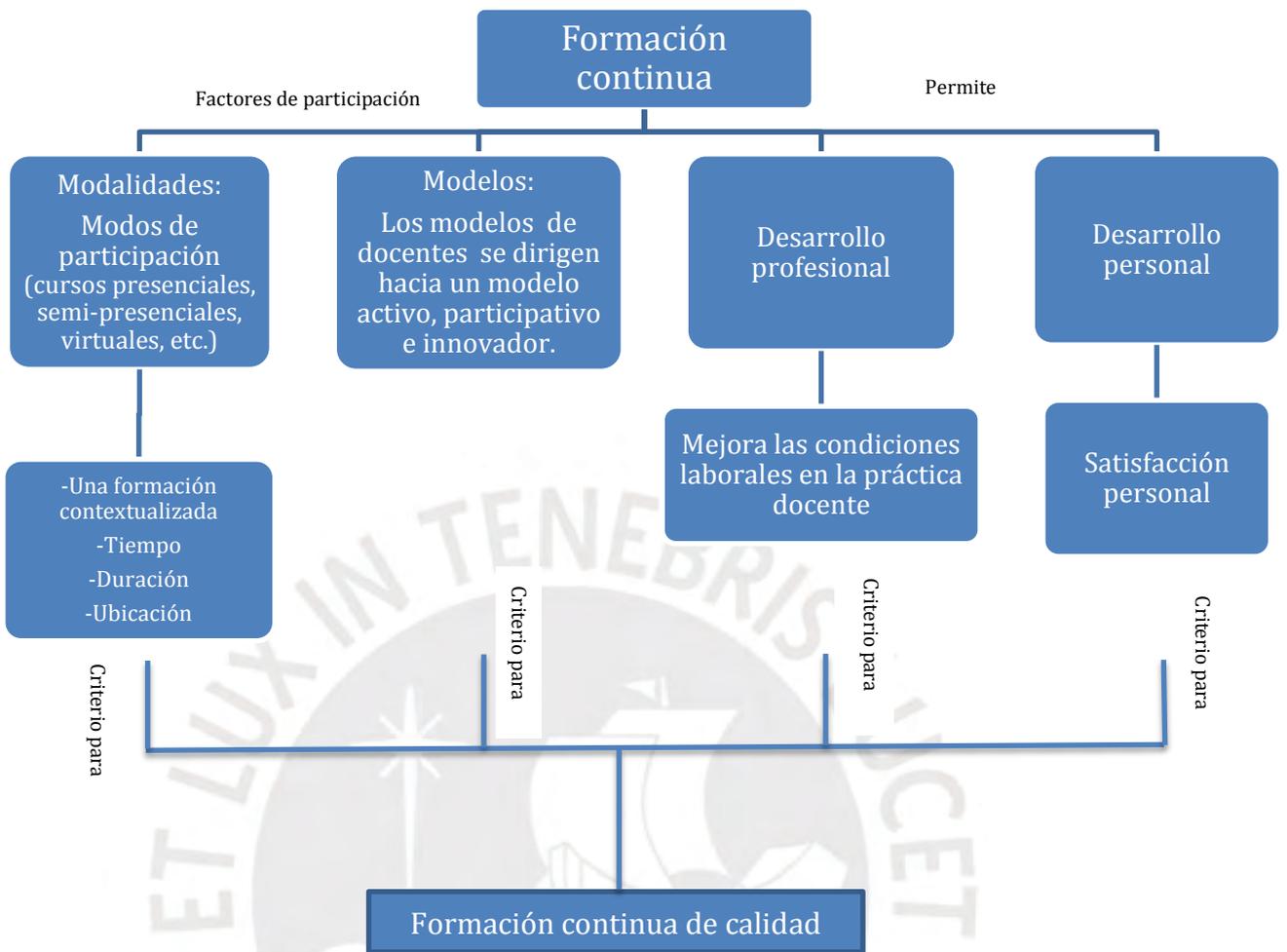
Las formaciones realizadas tienen que integrar una lógica de desarrollo profesional, lo que lleva a considerar la experiencia previa de los formados y de sus proyectos. Para ello, se debe tener un espacio, un dispositivo que da un lugar a la interacción (Paquay, 2011, citado en Tenkodogo, 2012), en el cual los directivos y los docentes puedan comunicar y compartir sus experiencias, necesidades y expectativas. Además, se requiere que la institución evalúe regularmente los progresos de sus profesores formados para mejorar la eficacia de la enseñanza propuesta.

Se concuerda con Paquay (2011, citado en Tenkodogo, 2011) en que la formación continua tiene como objetivo desarrollar las competencias del docente. Sin embargo, la investigadora se interroga, en un contexto peruano con poca formación continua en FLE (francés lengua extranjera), si el instituto de segundo idioma tiene la preocupación de adaptar la formación a las necesidades de sus docentes y la considera como un medio y factor del desarrollo profesional.

Para resumir los párrafos anteriores sobre la formación continua, se ha elaborado la siguiente figura que ilustra cómo todos los elementos están interconectados para lograr una formación de calidad. La formación continua es el recurso que tienen los docentes para mejorar en su trabajo, para responder a sus propias necesidades como profesionales, para responder a las necesidades de sus alumnos y a las necesidades de la institución en la que laboran. La formación continua debe ser aplicable, transferible al contexto del docente para que sea de calidad.



Figura 2. Aspectos de la formación continua.



Fuente: Elaboración propia.

1.4 ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DE FRANCÉS.

En estos capítulos, se pretende primero dar a conocer un panorama general de la formación continua en Francia, luego en América Latina y en Perú, para centrarnos específicamente en la formación continua de los docentes de francés en Perú.

1.4.1 La formación continua docente en Francia.

Las políticas educativas, tanto en Francia como en otros países, son dictadas por el Ministerio de Educación. El «Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse» tiene la responsabilidad de organizar la propuesta en formación continua. El PNF (Plan Nacional de Formación) especifica las orientaciones para la formación de los directivos pedagógicos y administrativos de la “educación nacional y de la juventud”.

Sus acciones se inscriben dentro de una estrategia de acompañamiento de las academias (instituciones del Estado encargadas de la educación dentro de una prefectura) que pretenden principalmente formar formadores de formadores y equipos auxiliares a cargo de la puesta en marcha de las formaciones, en colaboración con las escuelas superiores del profesorado y de la educación.

En efecto, en el documento oficial del Ministerio de Educación francés, “le bulletin officiel de l'éducation” (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018), se indica que las academias deben usar el PNF para guiar y aplicar su política de formación en cada prefectura con el fin de acompañar un alza de las competencias en los distintos sectores. El PNF debe ser un vector fuerte de formación para la implementación de la evaluación de políticas de formación adaptadas a la vez a los objetivos de transformación del sistema educativo y a las necesidades reales del campo.

Este mismo boletín, además de presentar los temas a tratar por los formadores también presenta el programa de los distintos temas de formación continua y ofrece una sola modalidad: los seminarios. Entendemos entonces que el PNF, en Francia, da las líneas temáticas que cada academia debe seguir, y son ellas, las que deben proponer, en base a eso, su propio programa de formación continua.

Por consiguiente, cada academia gestiona su programa de formación continua. Daremos como referencia y modelo, dos academias, la de Paris y la de Créteil porque sería muy extenso nombrar las 30 academias que tiene este país. Tanto París (Académie Paris, 2018) como Créteil (Académie Créteil, s/f) tienen su propio programa, PAF (Plan Académique de Formation) y GRETA (acrónimo

para “groupement d'établissement”) respectivamente. Dentro de estos programas la oferta en formación es mucho más amplia, tanto los contenidos como las modalidades son variadas (presencial, virtual, etc). Por ende, la diversidad de formación continua involucra la posibilidad de responder a la mayoría de las necesidades de los docentes.

Es interesante observar si dentro de los lineamientos del Ministerio de Educación francés existen indicaciones sobre la formación continua en relación con la enseñanza del francés como lengua extranjera.

1.4.2 La formación continua en FLE (francés lengua extranjera) en Francia.

Salvo una breve alusión en el PNF (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018) sobre un seminario para la enseñanza del FLE, no existe una más amplia política sobre la formación continua de los profesores de francés por parte del mismo ministerio.

La propuesta de formación continua en Francia para profesores de francés como lengua extranjera es asumida por ciertas universidades, que proponen maestrías FLE, cursos de verano como en la universidad de Franche-Comté que ofrece una pasantía sobre “ingeniería pedagógica y de la formación, didáctica y metodología del FLE/FLS (FLE.fr, s/f). La formación es principalmente asumida por entidades privadas, como el CAVILAM de la ciudad de Vichy y la red de las Alianzas Francesas. Estas instituciones gozan de una reputación internacional para la formación de los docentes en FLE.

Solo el CAVILAM (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias), el cual se incorporó en 2012 a la red internacional Alianza Francesa, es un referente internacional. Su reputación es mundial por la aplicación de la pedagogía más innovadora. Recibe cada año a más de 5.000 cursillistas y estudiantes extranjeros procedentes de más de 120 nacionalidades (CAVILAM, s/f).

En cuanto a la Alianza Francesa, es interesante observar que es una organización a la cual tanto el CAVILAM como las diversas universidades, están

relacionadas. Estos convenios no se limitan a las instituciones educativas francesas, sino que en los países en los cuales está implantada la Alianza Francesa, esta crea vínculos, convenios, con los centros educativos de educación media a superior, imponiéndose como un referente de la cultura y lengua francesa.

La Alianza Francesa de París (Alliance française Paris Ile-France, s/f) incorpora en su programa, formaciones presenciales o a distancia y con titulación u otras calificaciones. Sin embargo, aunque la oferta en formación sea amplia y abarque temas relacionados a la didáctica, a la pedagogía, a la teoría o a la práctica del francés, nos podemos interrogar si responden al contexto de cada docente, ya que se debe considerar que los participantes a menudo son extranjeros.

En lo relacionado con la modalidad, todas no son accesibles, desde un aspecto económico, consideramos que realizar una pasantía en la Alianza Francesa de París involucra un fuerte costo si el docente es extranjero, al costo de la formación se debe también añadir los gastos en pasaje y estadía.

Para conocer todo el panorama de formaciones, una agencia denominada el FLE.fr, que promociona el francés como lengua extranjera, presenta en su página todas las formaciones que proponen las diversas instituciones.

La oferta en formación es muy variada como hemos podido constatar, además de las formaciones presenciales, cortas o largas, existe el CIEP (CIEP, s/f), el cual también es un organismo del ministerio de educación francés, y se encarga de poner la educación al alcance de todo alrededor del mundo. Brinda una educación a distancia en diversas especialidades y dentro de ellas el FLE. En ese sentido compartimos lo señalado en el estudio de Purohit y Lambert (1983, citado en Griffin, 2010) en el cual presentan como variable positiva las oportunidades de aprendizaje.

1.4.3 La formación continua docente en América Latina.

Gran parte de las propuestas y acciones de formación continua docente en América Latina responde a lo que se define como deseable en la literatura

internacional. Es así que la mayor parte de los países latinoamericanos contemplan en su legislación la referencia al derecho de los docentes a recibir formación continua. En la mayoría de los casos, cuentan con alguna institución a cargo de los Ministerios de Educación, a nivel de Estado, que vele, regule y promueva la formación continua (Ávalos, 2007). Al hacer una revisión de los diversos documentos elaborados en relación a la formación docente en América Latina, se puede concluir, como lo afirma Ávalos (2007) que la formación continua docente está dirigida en términos generales al mejoramiento conceptual-curricular y al mejoramiento de las prácticas en el aula, junto con programas específicos ligados a las reformas en curso en la región, enfatizando en los siguientes puntos:

- Acciones que persiguen la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares o pedagógicos: Cursos o talleres presenciales o virtuales; los cuales tienen como objetivo producir un cambio conceptual. Las evaluaciones informan que los programas presentan pocos efectos en el cambio conceptual, ya que no son más que cursos o talleres en períodos cortos. Sin embargo, cumple con la función de complementar actividades e información.
- Acciones de desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas en el aula: Grupos de trabajo con o sin apoyo de facilitadores externos, redes de intercambio, círculos de estudios, talleres comunales, pasantías, etc.
- Acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas docentes, centrándose en informar a los docentes sobre los mismos; y en el mejor de los casos, ayudarlos a comprender y poner en acción los programas o estrategias involucrados: acciones combinadas de cursos, talleres, apoyo in situ y materiales.

Sin embargo, aún quedan pendientes algunos puntos de acción, que como señala el autor mencionado, son fundamentales en el progreso de la formación continua en la región “elaboración de políticas y planes estratégicos de mediano y largo plazo, articulación de la oferta con otras acciones referidas a docentes y la construcción de acciones sobre la base de experiencias exitosas en los países y en otros lugares” (Ávalos, 2007, p. 93). Considerando que las diversas

actividades realizadas en la formación continua docente pueden obtener resultados favorables cuanto mayor alcance tengan estos programas.

Se ha empezado por Francia, por ser el centro de idiomas originario de ese país y en segundo lugar Perú, porque la institución, objeto de la investigación, está ubicada en Lima Metropolitana, y esto servirá para observar las similitudes o diferencias que tienen ambos países en cuanto a formación continua.

1.4.4 La formación continua docente en Perú.

La historia de la formación continua en el Perú se remonta a 1972, año en el que procesos de capacitaciones dieron lugar a lo que se conoce como la reforma educativa, enfatizada en un perfil de maestro/docente intelectual y memorista (Sánchez, s/f, párr.19). En 1995 surge el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD, que tuvo como objetivo la mejora de la calidad del trabajo técnico pedagógico que realizan los docentes, a través de una capacitación inicial, diversificada y según la realidad de cada región. En el año 2007 nace de manera formal el Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP), cuyo objetivo principal fue:

“normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño de los docentes de Educación Básica, en función de sus demandas educativas y la de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo” (Ministerio de Educación, 2007, citado en Gonzales, 2013, p. 37).

En base a estas acciones, se implementaron y se desarrollaron programas de formación continua docente, con el apoyo de diversas universidades e instituciones de educación en el desarrollo de capacitaciones a los docentes teniendo como principales estrategias de formación los cursos presenciales, a distancia, los monitoreos, las asesorías, etc.

En los últimos cinco años, el gobierno del Perú ha enfatizado en la importancia de la formación continua docente creando leyes que permiten e incentivan becas de estudio de postgrado en educación en universidades del país y el extranjero, así como el seguir cursos de formación docente con solvencia de préstamos económicos por el gobierno (Gonzales, 2013).

Sin embargo, surgen algunos inconvenientes al respecto, debido a que la formación continua en el país es vista mayormente como la capacitación y actualización profesional y dejan de lado otras estrategias de formación continua señaladas en el panorama internacional (redes docentes, grupos de apoyo, etc.).

De acuerdo con Díaz-Maggioli (2004, citado en Gonzales, 2013), los problemas que afrontan los docentes en su desarrollo profesional continuo estarían relacionados con la toma de decisiones de arriba hacia abajo, presentando dificultades en las políticas administrativas; la naturaleza tecnócrata de los contenidos en los programas de formación continua. Es decir, se centra en el aprendizaje de técnicas estandarizadas que no responden a las necesidades de los contextos específicos o a las necesidades y crisis por las que atraviesan los profesores en las diferentes etapas de su desarrollo profesional en su carrera; y en la inaccesibilidad de oportunidades, ya que se enfatiza en la formación inicial, pero se descuida el apoyo a los docentes en servicio.

Siguiendo a Ávalos (2007) se considera que son tres las líneas principales de acción que permitirían mejorar las oportunidades de la formación continua docente en nuestro país. La primera de ellas está relacionada con la elaboración de políticas y planes estratégicos de mediano y largo plazo; la segunda, se refiere al proceso de institucionalización que recoja las necesidades para establecer las prioridades y la manera cómo atender a las nuevas condiciones del programa; en tercer lugar, estaría la revisión y puesta en marcha de programas que hayan demostrado su eficacia a nivel de la región. Estas son consideradas como modelos o ejemplos a seguir, es decir, elaborados con planes estratégicos sobre la base del aprendizaje logrado a través de la experiencia. Finalmente, es necesario recalcar la importancia de la producción académica a través de los aportes de los especialistas.

Luego de tener un primer panorama de la formación continua en Francia y en el continente sudamericano. Es valioso conocer lo que las instituciones gubernamentales como educativas realizan en Perú en relación con la formación continua docente y después entender cómo se desarrolla la formación continua de los docentes de FLE en Perú.

1.4.5 Desarrollo de la formación continua de francés en Perú

A la fecha, no existen políticas de estado que permitan y velen por la formación docente en el área del idioma francés. Nos apoyamos en el Currículo Nacional (Ministerio de educación, 2016) para afirmar que el idioma francés no está dentro de las políticas educativas, lo podemos observar en la siguiente cita: “El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera” (Ministerio de Educación 2016, p.9). La formación continua de los docentes en esta área queda bajo la iniciativa y responsabilidad de los mismos docentes, quienes deben buscar la actualización y formación en instituciones que gocen de prestigio como son las universidades o las alianzas franco-peruanas. Pero no solo la actualización en lo que respecta a contenidos del área, sino a la puesta en práctica de nuevas estrategias metodológicas que permitan un desarrollo óptimo en el aprendizaje del idioma francés.

Como lo hemos indicado en el párrafo anterior, el Ministerio de Educación se ha posicionado en la generalización de la enseñanza del inglés y centra sus esfuerzos en ello.

Por consiguiente, el Ministerio no destina ninguna formación continua a los profesores de francés. Entonces, las formaciones o capacitaciones serán organizadas por instituciones privadas. Así mismo, ellas determinarán los objetivos y los modos de participación de la formación continua.

1.4.5.1 Objetivos

El objetivo principal de la formación continua es elevar la calidad de los docentes, no solo para la satisfacción y beneficio de este mismo, sino también para satisfacción y beneficio de los alumnos como de la institución. Compartimos lo declarado por Camargo (2003, citado en Quiroz, 2015) que indica que “las capacitaciones deben responder a las diversas necesidades que presenta el docente” (p.38)

Centrándonos específicamente en la formación continua de los docentes de francés de un instituto de Lima Metropolitana, descartamos dentro de sus objetivos la aplicación de las directivas del Ministerio de Educación ya que el Currículo Nacional (2016) no integra el francés dentro de sus directivas. Por lo tanto, recurriremos al “Programme Institutionnel” (Alianza Francesa de Lima, 2014) para identificar sus objetivos en formación.

Empezaremos con los de las escuelas con las que tiene algún tipo de convenio:

- Desarrollar la enseñanza del francés y,
- Desarrollar la cultura francófona en el cuadro escolar.
- Apoyar en la elaboración de objetivos, de estrategias, de material didáctico.
- Definir dispositivos pedagógicos a la medida, adaptados al contexto de cada institución y a las necesidades de los docentes.

Los objetivos considerados para los 119 docentes que laboran en los niveles iniciales, primarios y secundarios, apuntan a asegurar la eficacia de la colaboración pedagógica.

Luego dentro del mismo instituto de segundo idioma, los objetivos de formación continua son:

- El desarrollo de la calidad de los docentes, lo que es coherente con lo estipulado en la presentación de su página internet. Así la institución declara “tener un sistema de enseñanza acorde con los más innovadores métodos y exigencias mundiales, y mantenerse a la vanguardia en la enseñanza del francés en el Perú (Alianza francesa de Lima, s/f)”.
- Integración de las TIC en los cursos,
- Difundir la cultura francesa,
- Profesionalización del docente.

En ambos ámbitos, hay una preocupación mayor por la calidad de los docentes que desemboca en una enseñanza de calidad. Este punto se ajusta a los indicados tanto por Bello (2004) como por Delena-le Roux y Everson (2012). En efecto, existen criterios para que un programa de formación continua sea considerado como exitoso y responda a las necesidades del docente:

- Las modalidades de formación continua: los programas involucran la contextualización de las formaciones, así como su aplicación en el aula.
- “la pertinence du programme” (la relevancia del programa): el programa responde a las necesidades de los docentes.

1.4.5.2 Acceso y participación

Además de los puntos considerados en el párrafo anterior para una formación de calidad, también se debe tener en cuenta la accesibilidad de la formación.

La contextualización de la formación continua, la accesibilidad, los modelos de formación, la respuesta a las necesidades del docente de francés, son aspectos relacionados a la motivación y participación de los docentes.

En este sentido, Bello (2004) nos recuerda que la accesibilidad incluye el aspecto económico, los horarios de asistencia y la duración; considerados como criterios para la participación docente en las formaciones. Añadimos a lo explicitado por Delna-le Roux y Everson (2012): coherencia del programa (la cohérence du programme), si los elementos del proceso de aprendizaje son coherentes con el objetivo establecido y el desarrollo de la formación (le déroulement de la formation). Cuatro criterios han sido señalados en ese estudio para justificar la participación de los docentes. Entre ellos, la calidad del equipo de formadores, la calidad del compromiso de los educandos, la adecuación de los recursos materiales y la calidad de la gestión del programa.

Las formaciones de francés en Lima, son esencialmente, presenciales sin embargo en el Programme Institutionnel (Alianza Francesa de Lima, 2014) se indica que existe la posibilidad de apoyar la voluntad de los profesores de francés de formarse en Francia. Se puede suponer que habría algún tipo de ayuda económica para financiar la estadía en el extranjero.

Recordemos, que las Alianzas francesas están asociadas al CIEP cuya función es de proporcionar formaciones a distancia en distintos dominios. Entonces, los docentes pueden acceder igualmente a una formación continua a distancia y elegir el contenido que responda a sus necesidades.

Para concluir, si bien es cierto que los profesores de francés en Perú pueden recurrir a una formación continua a distancia, el instituto de segundo idioma no estipula la modalidad a la que se puede recurrir (por ejemplo, semi-presencial o virtual), ni a qué formación tiene acceso el docente de francés si desea realizarla en Francia. Es claro que es responsabilidad del docente buscar y elegir una formación en el extranjero. En cuanto a la formación continua de francés en Perú, se realiza en Lima ya que la sede principal está ubicada ahí. La participación de los docentes que se encuentran en provincia se ve limitada por dos factores, primero por la modalidad de la formación continua del instituto de segundo idioma, que es presencial, y por otro lado, por la distancia. Por consiguiente, la accesibilidad se ve comprometida por el factor tiempo, por la distancia y posiblemente por el factor económico.



CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La elección de la formación continua docente como tema de esta investigación, se justifica, primero, por la escasa literatura sobre los docentes de idiomas. Es cierto que existen gran cantidad de estudios sobre la formación continua; pero, para hacer hincapié en la falta de estudios sobre la formación del profesorado, citaremos a Ávila (2017), quien declara que “constantemente se pueden encontrar resultados sobre los avances de la formación continua, sin embargo, poco o nada se conoce sobre la percepción y la satisfacción de los maestros/as en servicio, respecto a los programas implementados” (p.3). En un segundo punto, al revisar el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016), constatamos que solo el inglés, como idioma extranjero, está nombrado. Luego, al revisar el “Programme Institutionnel” (Alianza Francesa de Lima, 2014) así como el estatus de la institución de segundo idioma que es el objeto de la investigación, notamos que es una referencia de la enseñanza del francés, no solo en Perú sino también a nivel mundial. Su influencia se extiende a las universidades, a ciertos ministerios, empresas y a las instituciones educativas de enseñanza básica regular. Constatamos por la cantidad de colegios con los cuales tiene algún tipo de convenio, que es el segundo idioma extranjero enseñado y que está a cargo de la formación continua tanto de sus propios docentes como de las II.EE.PP. A pesar de ser una institución cuya influencia abarca tantas instituciones educativas y gubernamentales, es sorprendente que no exista ningún tipo de estudio sobre la formación que ofrece a sus docentes.

Por los motivos anteriormente expuestos, esperamos analizar las percepciones de los docentes sobre el programa de formación continua. La investigación se aplica a docentes de francés de un instituto de segundo idioma de Lima

Metropolitana, y para ello, planteamos la siguiente pregunta: ¿cuáles son las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana?

Este estudio permitirá identificar la formación brindada por la institución y si esta responde a las necesidades de los docentes de francés. Asimismo, determinar las fortalezas y debilidades de la formación, y, por consiguiente, lo que la hace o no una formación de calidad.

La investigación se inscribe en el contexto de la Maestría en Educación con mención en gestión, constituye un aporte a la línea de investigación sobre formación y desarrollo profesional en el campo educativo y se integra particularmente en el eje de formación continua de docentes.

2.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

- Analizar las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua impartido por un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos:

1. Describir la importancia de la formación continua desde las percepciones de los docentes de francés.
2. Explicar las percepciones de los docentes de francés sobre las modalidades de formación continua.

2.3 CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías que permitieron organizar esta información.

Tabla 2. Categorías y subcategorías preliminares.

Objetivo	Categorías	Subcategorías
Analizar las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua impartido por un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana.	- Importancia de la formación continua para el desarrollo docente.	<ul style="list-style-type: none"> - La formación continua - Desarrollo profesional - Desarrollo personal
	- Aspectos de las modalidades de formación continua para la participación docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Los tipos de modalidades de formación continua - Los modelos de formación continua - La accesibilidad de la formación continua: <ul style="list-style-type: none"> • tiempo • costo

Fuente: Elaboración propia

Categoría emergente:

A partir del análisis de la data proporcionada por los informantes de la presente investigación, se ha identificado una categoría emergente, (i) calidad de la formación continua, la cual se expondrá en el capítulo 3 de manera detallada a través de lo hallado en las entrevistas. Se relacionará la teoría existente con lo expresado por los docentes de francés.

2.4 ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que permitirá comprender el fenómeno por estudiar dentro de un contexto determinado. Se trata de recolectar las percepciones, las experiencias, los significados, es decir aspectos subjetivos vivenciados por individuos y en este caso por los profesores de francés de un instituto de idiomas de Lima Metropolitana. En este sentido, Patton (1980,1990, citado en Sampieri et al., 1998) define los datos cualitativos

como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

Igualmente, Sherman y Webb (1988, citado en Sampieri et al., 1998) señalan que la investigación cualitativa permite concentrarse en las vivencias de los participantes tal como fueron o son sentidas y experimentadas.

Dentro de este enfoque, la investigación será abordada bajo el método de estudio de caso ya que este método permite comprender en profundidad la realidad social y educativa. En este sentido, Yin (1989) determina que el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

Para ser más concreto, llamamos casos a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés de investigación. Así, por ejemplo, en educación, un aula, un alumno autista o un programa de enseñanza pueden considerarse un caso. (Barrio, González, Padín, Peral, Sánchez, Sánchez, Tarín, s/f, p.3)

Además “el estudio de caso es un tipo de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto” (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2005, citado en Díaz, 2016, p.5). Al elegir el estudio de caso como método no buscamos en generalizar los resultados encontrados a otras instituciones sino como lo indican distintos autores, la potencialidad del estudio de caso radica en su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones. Así para Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) el estudio de casos

debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales (p.208).

2.5 LOS INFORMANTES

Esta investigación se centra en la percepción de los docentes. El instituto de segundo idioma posee 5 sedes en Lima, se ha elegido la de Lima-Centro por su cercanía. Además, la totalidad de la población docente en esta sede era de seis.

La cual se redujo hace tres meses a cinco debido a la renuncia de la única mujer docente de la sede.

Los criterios de inclusión de estos informantes tienen como características la edad, el tiempo de servicio, su participación en el programa de formación continua y sobre todo estimamos este público único por su formación inicial, la cual no tiene ninguna relación con la enseñanza. Son criterios de selección que consideramos pueden enriquecer los testimonios; por tal motivo, se aplicará el estudio a cuatro docentes, descartando al quinto ya que se considera un criterio de exclusión que tenga como formación inicial la enseñanza del francés como lengua extranjera.

Tabla 3. Criterios de selección de informantes.

Función	Docente de francés
Edad	Mayores de 30 años
Tiempo de servicio	Superior a 5 años
Formación inicial	Sin relación con la enseñanza del francés como lengua extranjera

Fuente: Elaboración propia.

Según Silva (2005, citado en Fox, 2018) se debe considerar un periodo entre 5 a 10 años como tiempo de servicio para que el docente tenga experiencias asociadas a su labor como profesor de francés en este caso. La siguiente tabla, representa la variedad de formación inicial de esta sede. Observamos que el 90% de la población docente de esta sede no es profesor de francés y a pesar de ser una población reducida contiene en sus docentes un abanico de formación inicial.

Tabla 4. Características de los informantes

Codificación por docente de francés	Formación inicial	Nivel de francés (según el cuadro europeo de referencia de idiomas extranjeros)	Preparación inicial para la enseñanza del francés	Edad	Tiempo de servicio
PF-01	Bachiller en Turismo	C1 (nivel avanzado)	Ninguna	34	14 años

PF-02	Bachiller en Economía y Gestión	C1 (nivel avanzado)	Formación pedagógica de la Alianza Francesa	46	13 años
PF-03	Secundaria completa	C1 (nivel avanzado)	Formación pedagógica de la Alianza Francesa	36	13 años
PF-04	Bachiller en Derecho	C1 (nivel avanzado)	Ninguna	48	8 años

Fuente: Elaboración propia.

2.6 INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La técnica utilizada es la entrevista, la cual Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) definen como una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos. Se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Existen diversos tipos de entrevistas; en este caso, recurrimos a la entrevista semi-estructurada.

Entendemos que la entrevista semi-estructurada es una técnica cualitativa que permite centrar el discurso de las personas interrogadas por el investigador alrededor de un tema definido de antemano y registrado en una guía de entrevista. Por consiguiente, se estableció una guía de preguntas para responder al objetivo general, a las categorías y a las subcategorías. De tal manera, se constituyó una guía de 9 preguntas para recoger las percepciones de los docentes de francés.

De la revisión de la literatura emana que la formación continua permite el desarrollo tanto profesional como personal y lo importante que resulta ser para los docentes. Por consiguiente, una primera **categoría** preliminar se nombró (i) importancia de la formación continua para el desarrollo docente. Otro punto que revelan las investigaciones sobre formación continua es que existen aspectos dentro de las modalidades que favorecen la participación de los docentes. Por

tal motivo, se estableció como segunda categoría (ii) aspectos de las modalidades de formación continua para la participación docente.

Dichas categorías permitieron establecer las **subcategorías** preliminares.

Las categorías y subcategorías preliminares sirvieron para elaborar las 9 preguntas que constituyeron el instrumento (ver anexo). Luego se solicitó a dos docentes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú evaluar la guía de preguntas para su validación. La evaluación por los jueces expertos se basó en los siguientes criterios:

Tabla 5. Criterios de evaluación.

Criterios de evaluación	
Relevancia	Las preguntas son esenciales y necesarias para lograr el objetivo de la investigación.
Claridad	Las preguntas muestran correcta formulación
Coherencia	Las preguntas muestran relación entre la información que se recoge y los objetivos de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Los dos jueces aportaron valiosas observaciones que permitieron a la investigadora reformular las preguntas concisas, directas y claras para el entrevistado.

Tabla 6. Sugerencias del jurado sobre el instrumento de investigación.

Observaciones		
Experto 1	Experto 2	Preguntas reestructuradas
Se sugirió eliminar o juntar preguntas similares o repetitivas. También se aconsejó añadir una pregunta sobre una de las subcategorías.	Se sugirió que las preguntas sean más directas y cortas para más claridad. Así mismo se aconsejó cuidar la articulación de las preguntas con las categorías y subcategorías.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lo motivó a participar? • ¿De qué manera la formación continua ha contribuido en su función docente?

Fuente: Elaboración propia

Luego de la validación del instrumento, se realizó una prueba piloto a una docente de francés que labora actualmente en un instituto tecnológico de traducción, la cual responde a los mismos criterios de selección de los docentes de la sede Lima-Centro. Tiene más de 5 años de servicio y su formación inicial es traducción. Días antes, se acordó la fecha y hora de la entrevista que se realizó en su centro de trabajo y duró 40 minutos, de 12h30pm a 1h10pm.

Gracias a la prueba piloto se pudo ajustar la forma de realizar las preguntas. Algunas contenían varias interrogantes y la docente olvidaba contestar algunas. Ello permitió a la entrevistadora pausar las preguntas, separarlas, recortarlas para que el docente pueda contestar a cada una sin olvidarlas ni confundirse.

Luego de estos ajustes, se concertó las citas con cada uno de los informantes seleccionados. Se indicó a los entrevistados que podían elegir el lugar en el cual deseaban tener la entrevista. Estas se realizaron, a pedido de los docentes, en una de las salas de la sede de Lima-Centro. Antes de iniciar cualquiera de las 4 entrevistas, se obtuvo el consentimiento de cada participante para la grabación de las conversaciones (ver anexo).

2.7 RESPETO DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS

Como se indicó en el párrafo anterior, cada docente fue informado sobre el tema y el objetivo de la investigación. De forma voluntaria accedieron a contestar a las 9 preguntas elaboradas y a dedicar aproximadamente 40 minutos de su tiempo para ser entrevistados. Cada entrevista fue grabada y se entregó a los informantes el Protocolo de Consentimiento Informado.

Además, esta investigación cumple con el reglamento del comité de ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En efecto, la investigación respeta los siguientes principios éticos nombrados en el reglamento: los sujetos participan voluntariamente con el respeto de sus derechos fundamentales, el investigador asegura el bienestar de las personas participantes, trata equitativamente a todos los participantes, muestra honestidad y veracidad en el uso y conservación de

los datos, considera con responsabilidad las implicancias de la realización y difusión de la investigación.

2.8 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Como se ha manifestado anteriormente, el estudio de caso se centra en las percepciones de los docentes de francés, con formaciones iniciales diversas, que deben enseñar a un público diferente cada mes, lo que conlleva a metodologías distintas, y la posibilidad de tener alumnos con problemas de aprendizaje o cualquier otro hándicap.

Esta situación se desarrolla en un instituto de segundo idioma, presente en nuestro país desde hace más de 120 años, gran representante de la cultura francesa a través del mundo y con el dominio de la enseñanza del francés en Perú.

En efecto, es el principal organizador de formaciones no solo para sus docentes, sino para todos los docentes de francés de las instituciones educativas privadas del Perú. No se hará referencia a las instituciones educativas públicas ya que en el “Programme Institutionnel” (Alianza Francesa, 2014), no se evidencia algún convenio con centros educativos del Estado. Por cuestiones prácticas, la investigación se ha realizado en la sede de Lima Centro cuya plana docente está compuesta de profesionales con distintas formaciones iniciales sin relación con la educación.

Para el análisis de la información proporcionada por los docentes de francés, se ha transcrito las grabaciones de cada entrevista de manera detallada. La investigadora procedió a escuchar las grabaciones varias veces para verificar que las palabras de los docentes estén correctamente transcritas y sean fieles a su discurso.

Luego el análisis de la información obtenida se organizó en tres fases: un análisis previo, el uso del material, así como el tratamiento de los resultados, y la inferencia e interpretación.

El análisis previo es una etapa preliminar para realizar un análisis inductivo, en la cual se ha organizado la información según los objetivos de la investigación. Del discurso de los informantes se ha extraído temas que reflejan la teoría hallada. Según Savoie -Zajc (2000, citado en Wanlin, 2007) se debe leer y volver a leer para tratar de entender bien el mensaje. Después de las relecturas consecutivas, se precisó clasificar los pasajes, según, esta vez, las subcategorías preliminares establecidas.

A la luz de los resultados obtenidos y a través de los testimonios proporcionados por los docentes de francés, se encontró un nuevo tema relacionado con la calidad de la formación continua. Ello conllevó recurrir a nuevas fuentes para investigar sobre la teoría que enmarca la categoría emergente.

El análisis de la información se hizo de forma manual y, además del análisis previo, la investigadora recurrió a una codificación para preservar el anonimato de los docentes; también se empleó una codificación para los distintos temas abordados y se comparó los resultados de cada respuesta para establecer similitudes o diferencias entre las percepciones de los informantes. Incluso, se clasificó las palabras y expresiones de los docentes en tablas para facilitar su estudio y evitar tener que volver a buscar dentro de las transcripciones.

Como lo indica Robert y Bouillaguet, (1997, citado en Wanlin, 2007) la interpretación de los resultados consiste en apoyarse sobre los elementos revelados por la categorización para fundar una lectura a la vez original y objetiva del corpus estudiado. Consideramos que esta fase del análisis del contenido es, ciertamente, la más interesante ya que permite, por una parte, evaluar la riqueza del dispositivo, y, por otra parte, el valor de la problemática.

Los apartados anteriores han permitido organizar la presente investigación y así analizar el discurso de los docentes de francés a fin de presentar los resultados de estos en relación con el marco teórico contextual.



CAPÍTULO 3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados se han obtenido mediante el análisis de las entrevistas que desembocó en la clasificación de la data según los dos objetivos específicos: (i) Describir la importancia de la formación continua desde las percepciones de los docentes de francés, y (ii) explicar las percepciones de los docentes de francés sobre las modalidades de formación continua.

Se tomó en consideración la particularidad del grupo de profesores de francés de la sede Lima-Centro para aplicar las entrevistas. Este grupo humano se caracteriza por pertenecer a la sede más pequeña de la institución, y, a pesar de eso, este pequeño grupo de profesores contiene una variedad de formación inicial, que consideramos enriquece los resultados de esta investigación ya que no tienen una formación en enseñanza-aprendizaje del francés.

Para responder a los dos objetivos específicos, los resultados obtenidos son agrupados en las dos categorías preliminares establecidas para la investigación: (i) importancia de la formación continua para el desarrollo docente, y (ii) aspectos de las modalidades de formación continua para la participación docente.

Gracias a las múltiples lecturas de las transcripciones de los testimonios de los docentes, la investigadora pudo clasificar la data primero según las categorías preliminares anteriormente nombradas y luego de manera detallada, se clasificó según las subcategorías preliminares. El profundo análisis de la data también proporcionó un nuevo tema que se identificó como una categoría emergente, (iii) calidad de la formación continua desde las percepciones de los docentes francés.

Por consiguiente, el análisis de los datos fue de tipo descriptivo pues las percepciones de los docentes de francés permiten conocer las diversas dimensiones que contiene la formación continua del instituto de segundo idioma. En este caso se describe el objeto de la investigación mediante el testimonio de sus docentes.

3.1 LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL DE LOS DOCENTES DE FRANCÉS

3.1.1 Las percepciones de los docentes de francés sobre la formación continua.

Nos parece necesario, presentar y establecer la concepción que tienen los docentes de la formación continua para conocer si convergen o difieren sobre la comprensión de ese término.

Al respecto, los informantes manifiestan lo siguiente:

Tabla 7. Definición de la formación continua por los docentes de francés.

PF-01	“(…) una capacitación que se necesita cada cierto tiempo para actualizar sus conocimientos.”
PF-02	“Básicamente es estar siempre en constante formación para capitalizar. Para tener un mejor capital humano en sí mismo y así brindar mejor servicio a cada uno de los alumnos. En ese sentido pienso que es preocupación de cada profesional por formarse. Y por ende también de la institución donde uno trabaja que debería preocuparse para que su personal esté en constante formación para invertir en capital humano.”
PF-03	“Para mí la formación continua en la institución es actualizar y preparar a los profesores para las nuevas tendencias, los nuevos métodos que existen y que salen a la luz. Es bueno mantener a los profesores preparados, y estar a la par de la tecnología quizá, las nuevas formas de enseñar y las nuevas formas que tienen los estudiantes de aprender. También es bueno enseñar a los profesores cómo acercarse a los alumnos y cómo hacer que aprendan.”
PF-04	“El objetivo es estar al corriente y al tanto y al día de los cambios de metodologías de enseñanza, metodologías de aprendizaje. La formación que tú recibes sino también la que tú buscas.”

Fuente: Entrevista. Elaboración propia

Por las expresiones relacionadas con la formación continua utilizadas por los docentes de francés: “cada cierto tiempo (PF-01), estar siempre en constante

formación (PF-02), mantener a los profesores preparados (PF-03), estar al corriente, al tanto y al día de los cambios (PF-04). Los cuatro docentes identifican la formación como un hecho que debe permanecer en el tiempo, es una actividad permanente en su vida profesional indispensable para seguir perfeccionándose. Como lo indican Pineda y Sarramona (2006), esto se da a lo largo de la vida laboral con el fin de ampliar y perfeccionar competencias, herramientas, conocimientos, habilidades y actitudes profesionales y personales que fortalezcan el propio desempeño profesional, así como el de las organizaciones e instituciones que los albergan.

La representación de la formación continua para ellos no solo consiste en “actualizar” sus conocimientos, sino que señala también una preocupación por dar un servicio de calidad enfocado en sus alumnos. El docente no es un agente pasivo sino activo, punto que Alberca y Frisancho (2011) apoyan al mencionar que el docente debe formarse de manera consciente y deliberada para involucrarse en el proceso de cambio y de mejora siendo él, el principal protagonista.

En una sociedad globalizada, en la cual las novedades sobre todo tecnológicas, cobran importancia debido a su uso cotidiano para comunicarnos, los profesores están conscientes que deben estar formándose continuamente para conocer y dominar esas novedades tanto tecnológicas como metodológicas. En ese sentido, compartimos lo indicado por Imbernón (1998, citado en Fuguet, 2007, p.111), que considera que “la formación continua está determinada por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias” (p. 4).

En efecto, “un proceso integral que enriquece el proceso de formación inicial, garantiza la calidad y efectividad de la educación” (Sanoja, 2002, citado en Fuguet, 2007, p.116). Así mismo, lo que se pretende demostrar es que para el docente la formación continua es una manera de mantener sus conocimientos actualizados (Yurén, 2005, citado en Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, 2010), porque como lo indica Montero (2004, citado en López de Castilla, 2012) los docentes pertenecen a una sociedad cambiante y exigente.

3.1.2 Organización y desarrollo de la formación continua

Según Ávalos (2000) “deben existir condiciones que hagan efectivas las oportunidades de aprendizaje docente continuo como por ejemplo tiempos establecidos (p.18). nos centraremos en la necesidad de establecer “condiciones que hagan efectivas las oportunidades” de formación continua porque involucra la idea de organización, la cual permitirá observar el desarrollo de la formación continua de la institución educativa.

“Bueno está la Oficina de Calidad Pedagógica que realiza cada cierto tiempo capacitaciones a los profesores.

Se nos avisa a través del mail que algunas capacitaciones disponibles sobre todos los días viernes cuando la mayoría de profesores no trabaja. Luego también se nos avisa a través del mail de la institución con cierta anticipación, sí” (PF-01).

Los términos, “algunas” y cierta”, insinúan que no existe una organización clara, concreta de la formación continua, a pesar de tener un servicio destinado a la calidad pedagógica.

De los 4 docentes, todos confirman saber que se programa la formación continua. Tres de ellos, por los términos utilizados, indican que la formación continua es escasa y que la planificación en el tiempo es corta y dos docentes revelan la existencia de un cronograma. Entendemos que, a pesar de un cronograma, la organización no es clara.

“Pero nadie, nadie tiene bien claro cuántas formaciones habrá durante el año y eso debería ser, deberían ser programadas con anterioridad para que todos se organicen bien (...) y eso se realiza mayormente en una jornada en la cual invitan a todos los docentes a participar. Algunas de ellas tengo la percepción o casi la percepción de todos los colegas que se realizan tan solo a veces por formalidad” (PF-02).

“(…) me parece que es cada 2 meses o cada 3 meses” (PF-03).

A partir del discurso de los docentes, se destaca una falta de información y de organización, lo cual es un factor de ausentismo de la formación. La percepción que se tiene del instituto de segundo idioma es que no existe una preocupación por brindar una formación continua organizada de manera adecuada y que propicie la participación de toda la plana docente. Y esto se origina por la mala organización del programa de formación.

El estudio de Garet et al. (Citado en Ávalos, 2007) muestra:

Que entre los factores que tienen un mayor efecto sobre el cumplimiento de sus metas son la duración del mismo (horas contacto y cobertura temporal). La duración de las actividades condiciona la oportunidad para aprender que tienen los profesores participantes (p.13).

Los docentes manifiestan su incomodidad con el factor tiempo, ya que la formación continua se da en una sola “jornada” y además se elige como día de la semana el viernes. El motivo de esa molestia, como lo indica Garet et al. (citado en Ávalos, 2007), es que la duración no es suficiente para asegurar la asimilación del contenido de la formación, sobre todo si el expositor no sabe aprovechar el límite de tiempo.

“(…) algunas [son] sesiones de mediodía entonces tienen que ser muy específicas, abordar temas en concreto, no pueden ser muy amplios entonces que se concentren sobre un solo punto también es muy muy efectivo. [Porque] a veces los expositores se desviaban (PF-01).”

A todo esto, se añade la elección del día. Es cierto que los viernes, no se dictan clases en las sedes del Instituto de segundo idioma salvo en la de Lima-Centro (de 7 a 8h30 am). Sin embargo, casi todos los profesores trabajan los sábados, lo que reduce su tiempo libre. Recordemos lo anteriormente indicado por Alberca y Frisancho (2011), quienes afirman que el docente debe formarse de manera consciente y deliberada para involucrarse en el proceso de cambio. Existe entonces un conflicto para el docente, el cual tiene que elegir entre su día de descanso y la formación continua.

Sin embargo, hay que contrastar con un reciente esfuerzo en mejorar la organización al establecer un cronograma anual y haciéndolo conocer a sus docentes vía el correo institucional. En efecto, al analizar el “Programme

Institutionnel”, redactado en 2014, constatamos, que el entonces director académico, tomó la iniciativa de hacer un informe oficial para identificar tanto las fortalezas como las debilidades de la institución. Esto manifiesta un interés por establecer un orden y promover la formación continua en sus docentes. Dos de los cuatro docentes indican que:

“Actualmente, recientemente hay un cronograma después de muchos años. Anteriormente no. Anteriormente todos nosotros nos enteramos con tres o cuatro semanas de anterioridad a veces hasta dos semanas. Pero ahora el Departamento de Calidad Pedagógica ha enviado un cronograma hasta finales del año dando a conocer a cada uno de nosotros cuáles van a ser las formaciones y el día y el horario” (PF-02).

“Hay una programación anual. Luego se realizan talleres formaciones conferencias que se publican todos. Nos informan anualmente de las actividades que se hacen durante el año (PF-04).”

Es evidente que la formación continua del instituto de segundo idioma debe plantear un programa claro a sus docentes y recurrir a los medios de comunicación necesarios para hacerlo de su conocimiento y así fomentar su participación dentro de un horario conveniente tanto para ellos como para la institución.

Para resumir, al nombrar el factor tiempo, es indispensable recurrir al término “modalidad”, ya que como lo indican Ávalos (2007) y García (s/f), se compone de diversos factores, como la localización de la formación y el tiempo en el que se da. Estos aspectos, deben ser establecidos de tal manera que no signifique una carga suplementaria para el docente e impida su participación voluntaria a la formación continua.

3.1.3 La formación continua y sus aportes a los docentes de francés

Como se ha determinado en el primer capítulo, la formación continua busca desarrollar y potenciar los conocimientos del docente, y para ello, debe responder a sus necesidades para que alcance un buen desempeño y pueda desenvolverse, evolucionar tanto profesionalmente como personalmente.

3.1.3.1 Una formación continua para las necesidades de los docentes de francés

Los docentes expresan su inconformidad con el desarrollo de la formación continua en su institución. Declaran, ciertamente, rescatar algunos puntos que les ayudan en su práctica docente, en la relación con sus alumnos. En efecto, responden a sus necesidades pero aún son pocas y en su mayoría permanecen carencias.

Podemos deducir que no existe un diálogo entre los docentes y el instituto de segundo idioma. Tampoco una cultura evaluativa que permitiría verificar “si se han satisfecho las necesidades, si se produce transferencia de lo aprendido, si se producen cambios significativos en la actuación personal y profesional de los destinatarios de la formación y en la institución en general” (Tejada y Ferrández, 2012, p.10).

El instituto de segundo idioma no busca conocer ni identificar las necesidades en formación de sus docentes dentro del contexto en el cual laboran. El Programme institutionnel es un documento oficial que demuestra que el centro de idioma francés tiene conocimiento de sus deficiencias y sin embargo no toma medidas para mejorar la situación.

(...) cosas que ya había visto” (PF-04).

Se entiende, por lo declarado por el docente PF-04, que además los contenidos de las formaciones son repetitivos.

Existe, entonces, una falta de motivación por parte de los docentes en participar en la formación continua debido a la repetición de los temas abordados. En efecto, siendo temas conocidos, estudiados pierde sentido la actualización. A ello podemos añadir que al surgir un sentimiento de satisfacción, esto favorece la asimilación de lo aprendido (Tejada y Ferrández, 2012). Es entonces, responsabilidad de la institución gestionar de manera eficiente el programa de

formación continua para potencializar la institución mediante el perfeccionamiento y la actualización profesional.

A pesar de los años de servicio, los docentes no están reacios en seguir estudiando. Este hecho, lo observamos cuando testifican que anhelan estar capacitados, estar al tanto de las nuevas metodologías, tecnologías, o cuando buscan mejorar su relación con los alumnos, así como su forma de enseñar. Ellos están conscientes de su potencial, así como de sus limitaciones como profesionales

Y encontramos que, de acuerdo con la percepción de los informantes, los contenidos de la formación continua no responden completamente a las necesidades de sus docentes:

“[las formaciones] me han ayudado en cosas puntuales” (PF-01).

“(…) he podido salvar algunas indicaciones, algunas actividades, algunos consejos” (PF-03).

3.1.3.2 Desarrollo profesional y personal

Según Vezub (2013), el desarrollo profesional “debe ofrecer nuevos horizontes y perspectivas de ascenso” (p.13).

En los testimonios, ninguno de los docentes ha aludido al ascenso como un aspecto del desarrollo profesional. Lo perciben más como una forma de progresar, de evolucionar como docente, adquiriendo nuevos conocimientos o competencias.

El aporte de la formación continua al docente de francés es intrínseco a ellos. Como lo indica Rivero (2003, citado en López de Castilla, 2012) el desarrollo profesional es un proceso protagonizado por los profesionales de la educación para mejorar sus condiciones laborales y su práctica docente en el aula.

El desarrollo profesional también es la expansión de la profesionalidad, es decir la adquisición de nuevos aprendizajes para el perfeccionamiento y la actualización profesional. Según esta definición, el desarrollo profesional se da

en cierta medida dentro del centro de idiomas ya que los informantes reconocen que:

“[las formaciones] me han ayudado en cosas puntuales” (PF-01),

“[...] he podido salvar algunas indicaciones, algunas actividades, algunos consejos” (PF-03).

Sin embargo, no hay una total satisfacción con la formación continua por parte de los docentes, porque debería “tener en cuenta los intereses y motivaciones personales y profesionales de los participantes” (Pineda y Sarramona, 2006, p.72) para que la formación continua sea integral y no les brinde solo “cosas puntuales” (PF-01) o “algunos consejos” (PF-03).

Por otro lado, el desarrollo personal se evidencia mediante “el crecimiento personal, la mejora de las capacidades básicas y la satisfacción personal (autoestima, sentirse competente)” (Zabala, 2000). Estos aspectos son transmitidos por los docentes al afirmar que la formación continua les permite:

“ser cada vez mejor profesional;

[tener] una motivación meramente personal de cada día ser mejor, [...] la formación contribuye en algo para brindar un mejor servicio” (PF-02).

“enriquecer personalmente la profesión” (PF-04).

Por ende, la satisfacción con su trabajo y con la formación implica poder ser un profesional con un desarrollo integral. Es tener la posibilidad de organizar y realizar su actividad laboral correctamente. Es insuficiente recibir o rescatar algunas informaciones útiles de una formación. Como lo indica Lafitte (citado en Sánchez, s/f), existe “una interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional” (párr.4).

El desarrollo personal y el profesional, como se acaba de indicar, están asociados y permiten un desarrollo integral. Ello desemboca en una mejora de las capacidades básicas (conocimientos) y la satisfacción personal (Zabala, 2000).

Gracias al discurso de los docentes de francés se puede deducir que no están en un proceso de desarrollo integral ya que la formación continua no les ofrece la posibilidad de acceder a un ascenso, ni a algún tipo de reconocimiento. Por otro lado, rescatan y expresan que ciertas capacitaciones les han permitido mejorar su práctica docente y que de ello ha resultado una satisfacción personal al sentirse competentes.

A continuación, se expondrán otros factores que motivan e incentivan la participación de los docentes de la formación continua y que tienen correlación con los dos tipos de desarrollo que acabamos de estudiar:

3.1.3.3 Incentivar y motivar al docente

Observamos dos tipos de incentivos:

- Incentivos intrínsecos al docente: el incentivo y la motivación radican en el aprendizaje, en esa búsqueda de aprender algo más, algo nuevo, desconocido. Los docentes de francés tratan de enriquecerse personalmente. Hay una sincera voluntad de formarse por parte de los docentes que también se puede interpretar como una motivación personal.

“incentivo, sobre todo mejorar mi clase porque laborales, económicos, no” (PF-01).

“el incentivo es personal, de tratar de ser cada vez mayor, mejor profesional” (PF- 02).

“Evidentemente hay una suerte de compensación que también se busca. Más allá de la necesidad personal, de aprender algo más, de enriquecer personalmente la profesión. Siempre uno busca más y el no recibir eso tampoco quita el interés de asistir a las que se puedan organizar” (PF-04).

- Los incentivos proporcionados por la institución: son los elogios formales o informales, un reconocimiento económico o un ascenso a un cargo superior. Por consiguiente, los incentivos son tanto morales como materiales.

A partir del testimonio de los docentes, se puede deducir que los incentivos son “meramente materiales, como la entrega de un certificado de participación a la formación y en ocasiones se ofrece un nuevo libro” (PF-03).

“Hace tiempo cuando asistíamos a una formación recibíamos un documento” (PF-03).

“Lo único que podría decirse en algunos casos, no en todos, se han otorgado ciertos diplomas” (PF-04).

El desarrollo y aprendizaje de los alumnos; el entusiasmo por su disciplina; el reconocimiento, interés, elogio y aliento (Dean, 1991, citado en Sánchez, s/f), son también otros tipos de incentivos que no se encuentra en el instituto de segundo idioma. Pero que los docentes apreciarían recibir:

“(…) sabemos que en gestión, toda persona, todo trabajador necesita un incentivo que no siempre es remunerativo si no hay otras formas de poder incentivar a su personal para que siga en ese camino de la formación (PF-02)

Para concluir, el primer incentivo identificado, es considerado un factor que influye en el desarrollo profesional del docente porque está motivado en adquirir nuevos conocimientos para ser “mejor profesional” (PF-02). Este último argumento transmite una satisfacción con su trabajo y por ende alude a un desarrollo personal ya que se “sienten entusiasmados por su disciplina” (1991, citado en Sánchez, s/f) (párr.10).

En cuanto al segundo incentivo que es proporcionado por la institución cuya índole es material, no suscita una mayor motivación en los docentes ya que como lo hemos visto anteriormente, la principal motivación proviene del mismo

docente. Es su voluntad, su deseo de ser un mejor profesional que lo motiva a participar a la formación continua.

En efecto, se considera que un incentivo proporciona satisfacción, es el cumplimiento de las expectativas que tiene el docente de su trabajo y esto resulta en un sentimiento de bienestar. Por tal motivo, se observa, a partir de los testimonios de los profesores de francés, que valoran los incentivos de carácter personal, porque es lo que los motiva a “enriquecer la profesión” (PF-04).

3.2 OPCIONES DE FORMACIÓN CONTINUA DADAS AL DOCENTE DE FRANCÉS

3.2.1. Variedad de la formación continua en el instituto de idioma francés

En el discurso de los docentes hemos identificado que existen distintos tipos de formación continua: por su modalidad, es decir el formato que tiene (cursos presenciales, seminarios, virtual, etc.), el contenido, el tema de la formación, y cómo estos contenidos permiten establecer modelos de docentes. Por último, distinguimos dos factores más que influyen en la participación de los docentes a la formación continua, las modalidades y el contenido temático.

3.2.1.1. Modalidades de formación continua

Los cuatro docentes afirman que la principal modalidad programada por instituto de segundo idioma es la presencial, en forma de seminarios, conferencias.

Una de las críticas hechas a las conferencias y seminarios es que los docentes no son activos, es decir que dicha modalidad no les permite ser partícipes de la formación y poner en práctica las enseñanzas proporcionadas. La información que aportan ambas modalidades no las pueden aplicar en el momento, no hay un ejemplo concreto que puedan observar. A esto, se añade la falta de dinamismo del expositor:

“(...) sí estoy escuchando un expositor hablar durante 2:00 horas, simplemente me pierde. Y ha habido casos, recuerdo algunas formaciones en las que los profesores se ponían inquietos, comenzaban

a hablar, a hacer bulla. Un presentador que es un poco ya de edad. Que realmente aburren. Yo creo que para aprender hay que producir” (PF-03).

En menor medida, también se programan talleres, en los cuales se forman grupos más pequeños, y se establece una dinámica para poner en práctica lo expuesto en la conferencia o para trabajar un nuevo método. Observamos una preferencia para esta modalidad. Esto se justifica por la didáctica activa. Que se imprime en ellos. El docente produce, comparte no solo con el formador sino también con sus colegas. Es un momento y un espacio en el cual pueden compartir sus ideas, experiencias e inspirarse de la forma de trabajar de otros colegas. El experto ya no es únicamente el formador sino también los docentes de francés. Entre pares también aprenden.

“A mí lo que me gusta, la modalidad que prefiero es grupo de trabajo, presentación de actividades, presentaciones prácticas. A mí me gusta mucho aplicar todo lo que aprendo, todo lo que me explican. Me gusta mucho cuando me dicen qué hacer cómo hacerlo y me piden que lo haga. Ese es mi forma personal” (PF-03).

“(...) encuentros de profesores y no solamente profesores sino también traductores e intérpretes eso enriquece mucho porque no solamente encuentras profesores sino también estudiantes que están aspirando a ser profesores hay un intercambio de experiencias de todo nivel y de toda visión. Eso para mí es muy muy bueno” (PF-04).

Como lo indican ambos profesores, es una preferencia personal la que están compartiendo. Lo que difiere del informante PF-01, que, indica que le “interesa más” la modalidad del seminario. Entonces, es interesante recoger la respuesta del docente PF-02:

“Bueno si hablamos estrictamente de modalidad pienso que en la institución donde estoy no tienen un patrón de modalidad para brindar la formación al docente. Pienso que tan solo responde a un hecho de tener programado algo, con el simple objetivo de decir sí estamos cumpliendo con la formación de los docentes, pero que haya algo planificado y que responda a una motivación para seguir una modalidad seria y que responda a una organización verdaderamente que piense en la formación de cada uno de sus docentes, no la siento así.”

Como ya lo venimos indicando, el departamento de Calidad pedagógica y instituto de segundo idioma en general, programan formaciones que no

responden a las necesidades de los docentes porque no evalúan el impacto de las formaciones sobre sus docentes. No solicitan su opinión. Lo que por una parte genera ausentismo e insatisfacción al no responder a sus expectativas.

Existe una “ausencia de cultura evaluativa” que permitiría verificar “si se han satisfecho las necesidades y si se produce transferencia de lo aprendido (Tejada y Ferrández, 2012, p.10). Además, los docentes solo han nombrado modalidades presenciales de formación continua, mas nada se ha dicho sobre las virtuales, las formaciones que se pueden realizar a distancia. Sin embargo, el centro de idioma francés con el CIEP, un organismo que proporciona una gran variedad de formaciones a distancia, dan acceso a formaciones virtuales o semipresenciales. También están las formaciones con la modalidad de estadías en el extranjero. Recordemos que el instituto de segundo idioma tiene acuerdos y convenios con varias instituciones como la Embajada de Francia o el CAVILAM. Entonces, se considera que si ninguno de los cuatro docentes ha aludido a una de esas formaciones es porque no tienen acceso a ellas, el instituto no les informa sobre las otras formaciones a las cuales pueden acceder y participar. Se les limita, de esa forma, la elección en cuanto a formación continua. En este punto, se impide al docente desarrollarse profesionalmente reduciendo su adquisición de nuevos aprendizajes, procedimientos y aptitudes que optimicen sus funciones educativas. Por extensión, será difícil para el docente, como lo indica Vezub (2013), alcanzar nuevos horizontes y perspectivas de ascenso, además de las clásicas jerarquías existentes que conlleva el desarrollo profesional, y estas perspectivas profesionales también son uno de los factores que influyen en la motivación del profesorado (Dean, 1991, citado en Sánchez, s/f).

Recordando la figura 2, es evidente que cada aspecto que define la formación continua están interrelacionados, y que cada factor, una formación contextualizada, el factor tiempo, la modalidad, etc., afectan el desempeño, la motivación del profesorado y por consiguiente el resultado de la formación en él, lo que repercute en la calidad de la enseñanza.

3.2.1.2. Contenido de la formación continua: una motivación y modelos de docentes

Siguiendo con el análisis del discurso de los docentes, la importancia del contenido de la formación ha tomado relevancia tanto para motivar la asistencia, para recoger un sentimiento de satisfacción con la formación y también para identificar modelos de docentes.

Se entiende por modelos un arquetipo que sirve de referencia a lo largo de los años. El propósito de identificar los modelos, que se manifiestan en el discurso de los docentes, es para conocer su objetivo como profesionales y hacia donde se orienta según sus necesidades, las de sus alumnos y los de su institución.

a. El contenido temático de la formación continua

El contenido es un factor motivador para asistir a una formación. La mayor expectativa es que complete, que añada algo más a los conocimientos del docente, y, que además le sea útil en el aula. Los cuatro docentes de francés coinciden sobre ese punto. La formación debe combinar tanto un lado teórico como práctico. Los profesores consideran que la formación es de calidad cuando la pueden “volcar” (PF-02) en su práctica docente y responder también a las necesidades de sus alumnos.

Es cierto que los contenidos de las formaciones son variados, pero no están contextualizados. Es decir que no responden al contexto del docente, a lo que necesita realmente en su aula. Por ejemplo, los docentes demandan una oferta más centrada en la parte didáctica para adquirir técnicas eficaces para transmitir el idioma francés, sobre todo a un público con necesidades específicas como los adolescentes, niños, o alumnos con problemas de conducta y de aprendizaje.

“Lo principal fue cómo enseñar a un público adolescente, cómo tratar problemas con alumnos con dificultades en el aprendizaje (PF-02).”

“(…) atención a un público diverso, personas con Asperger, con problemas de concentración (PF-01).”

“(...) técnicas de aprendizaje para personas en dificultades (PF-04).”

Los docentes cambian de alumnos cada mes, son adultos, pero los fines de semana mayormente enseñan a adolescentes y niños, de ahí la voluntad de poder formarse para atender a un público diverso.

La siguiente figura presenta la formación continua a la cual los docentes han asistido por su contenido temático:

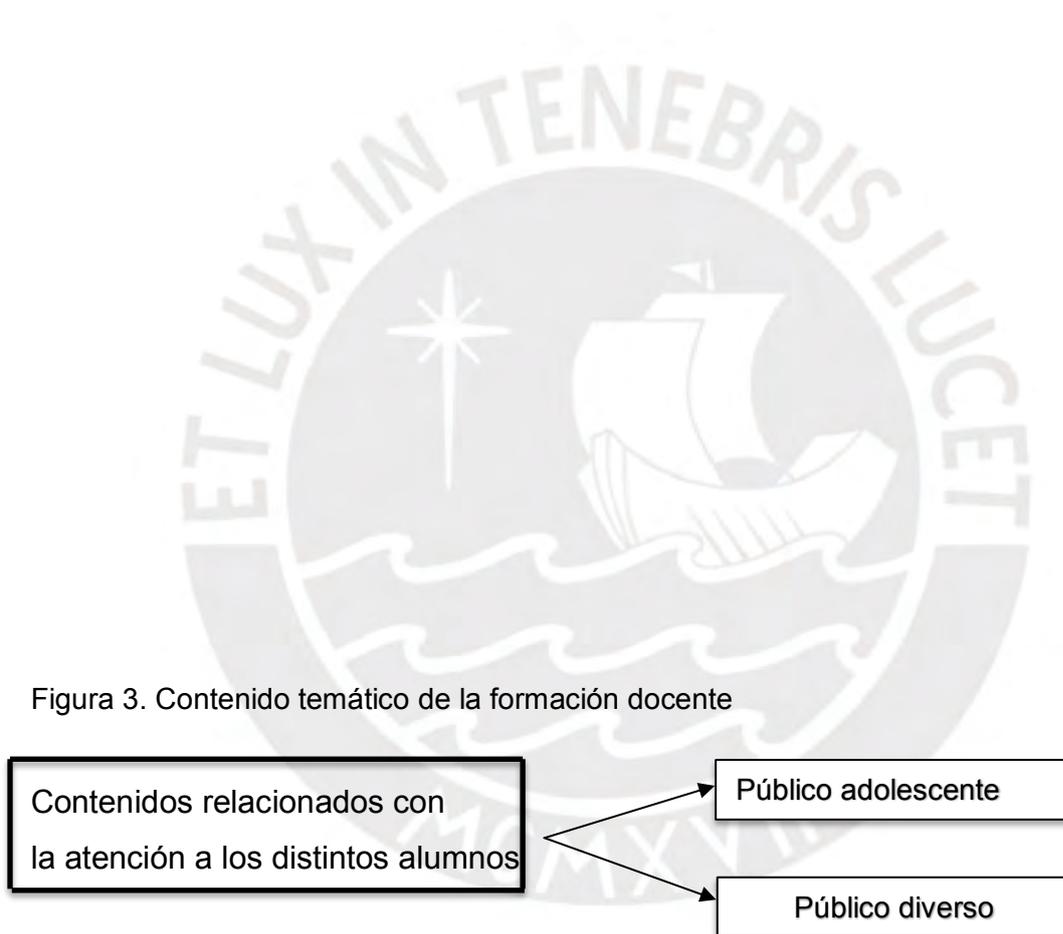
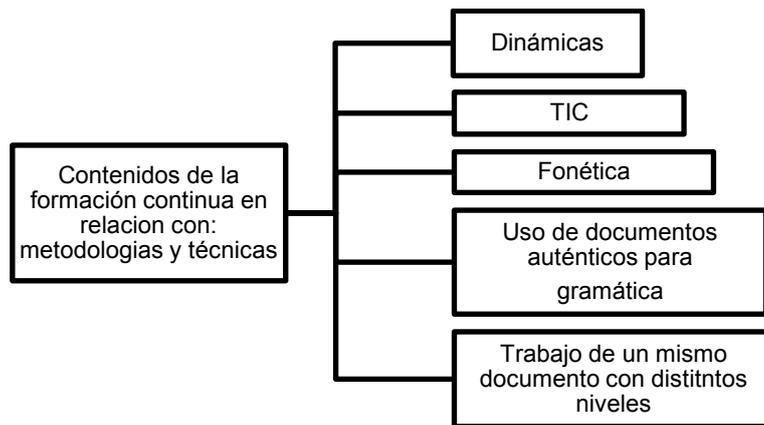


Figura 3. Contenido temático de la formación docente

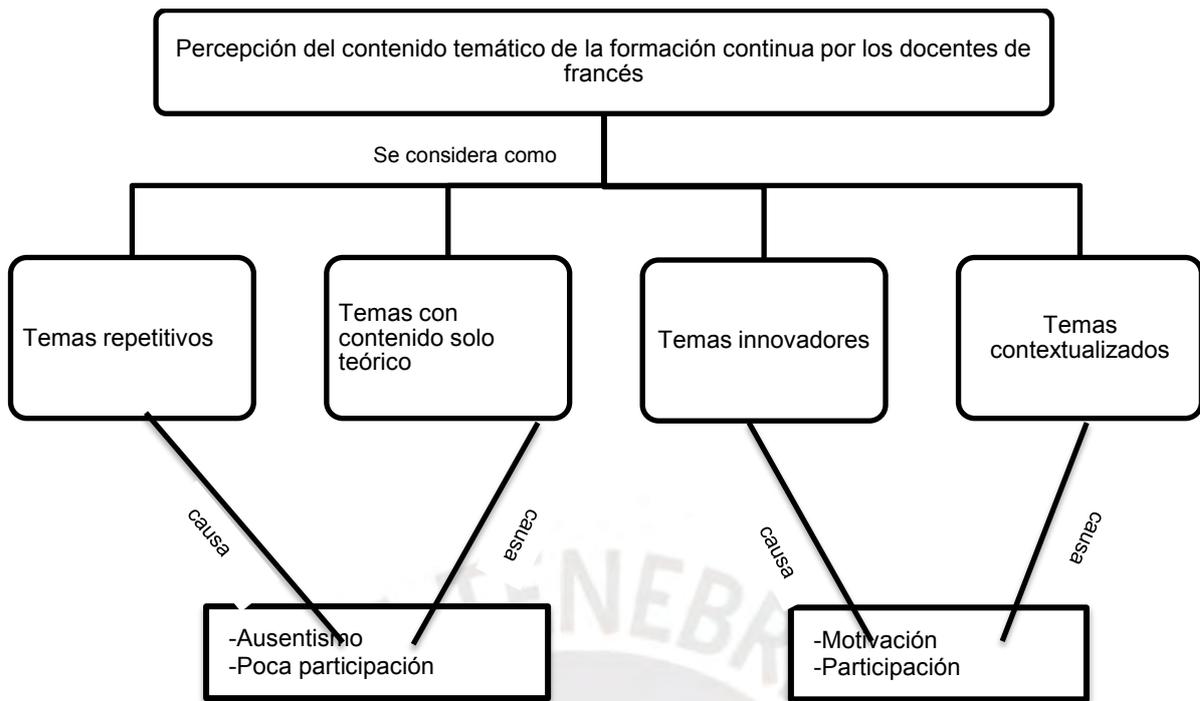


Fuente: Elaboración propia

Observamos que no hay una demanda en formación para el dominio del idioma francés por parte de los docentes ya que esta es parte de su formación inicial. Sus necesidades en formación se centran en la metodología, en los aspectos didácticos. El lado teórico del idioma ya lo tienen adquirido. Recordemos que los cuatro informantes no tienen una formación inicial en educación, vienen de formaciones muy distintas y es la razón por la cual buscan permanentemente mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos temáticos de la formación continua nombrados por los docentes, son los que les han aportado más, y que los han ayudado a enfrentar los distintos contextos a los cuales son expuestos en su labor docente. La temática de los cursos además los motiva a asistir a la formación, les interesa (PF-01, PF-04).

Figura 4. Percepciones de la formación continua según el contenido temático.



Fuente: Elaboración propia

b. Modelos de docentes

Las preferencias de los contenidos temáticos de la figura 4, revelan qué modelo de docentes tiene el instituto de segundo idioma. Para resumir las palabras de los docentes de francés, si bien debe haber una parte de teoría, esta debe estar acompañada de la práctica. Los docentes no se presentan como poseedores del saber. No se relacionan con la imagen tradicional, que consistía en un profesor experto en su disciplina y no se daba mayor importancia a la manera de enseñar. Esta definición corresponde al academicista ilustrado que presentan tanto Bello (2004), como Imbernón (2014).

La preocupación de los docentes en querer formarse para mejorar su práctica docente, respondiendo de manera atinada a las necesidades de sus alumnos, actualizándose y apropiándose de las nuevas tecnologías para un uso didáctico, los ubica en el modelo tecnicista. El docente no necesita dominar el conocimiento científico sino las técnicas de transmisión.

También añadiría que está en un proceso constante de autoconocimiento. A partir de sus testimonios:

“(…) Personalmente, me ha permitido enriquecer mis cursos, ahora encuentro más herramientas para que los estudiantes se sientan que aprenden durante el curso” (PF-04).

“(…) abordar mejor a los alumnos” (PF-01).

Vemos que los docentes están conscientes de lo que les hace falta. Es una introspección, una autoevaluación que desemboca en recoger sus debilidades, aceptarlas y buscar una solución. Son docentes que están dispuestos a probar nuevas formas de enseñar, nuevas tecnologías. De esta forma entran en el modelo reflexivo hermenéutico, ya que son docentes reflexivos, críticos consigo mismos, que consideran la opinión de sus pares, alumnos, y que además están comprometidos.

3.2.2. Accesibilidad de la formación continua para los docentes de francés

3.2.2.1 Factor tiempo

La formación continua es principalmente programada los viernes, ya que no se dictan cursos ese día. Sin embargo, a pesar de ser el día libre de los docentes, este factor que debería favorecer la participación de los docentes, también es un factor de ausentismo por el mismo motivo expuesto.

“(…) en principio las formaciones las proponen en los días en que los profesores no tienen clases, entonces es accesible para los profesores, pero muchos no quieren venir porque es su día libre (PF-01).”

Es otro motivo que desalienta a los docentes porque trabajan los sábados, día en que las sedes del instituto tienen la mayor afluencia, entonces solo les tendrían un día descanso y al parecer no están dispuestos a renunciar a ello. Además de no hacer un buen diagnóstico de las necesidades en formación de los docentes, plantear los cursos de formación continua ese día provoca el poco

interés de los docentes y su ausentismo. Es un día que dedican a otras actividades, personales, familiares, etc. (PF-04).

Los docentes explican que tendrían mayor disposición en asistir a la formación si esta fuera programada en los días laborables y por supuesto están conscientes que esto demandaría una mayor organización del instituto de segundo idioma. Como lo indica Ávalos (2007), para una mayor aceptación, debe haber un lugar y un tiempo dentro de la institución. Es responsabilidad de la administración proponer actividades combinar el horario lectivo con el no lectivo (García, s/f, p.145).

Además de establecer un día adecuado para fomentar la participación docente, también se debe considerar la duración de la formación. Como lo indicó el docente PF-01, son jornadas de un solo día, siendo esto un lapso de tiempo insuficiente para asimilar lo que aporta la formación. El tiempo entre el inicio y el final de la formación debe ser lo suficientemente largo para que sea efectiva, y, tampoco da lugar a evaluar y proporcionar una retroalimentación al docente. En efecto, requiere tiempo para constatar tanto las deficiencias como los beneficios de una formación, y poder identificar los puntos por mejorar.

3.2.2.2 Factor económico

Los tipos de formación en los que han participado los docentes son gratuitos, por ese lado no hay una carga económica por considerar. Los docentes aluden al aspecto económico porque lo relacionan al día en que se programa la formación. Es su día libre, y por serlo, determinan que la institución debe retribuirles económicamente. En esa línea, García (s/f) recomienda a la administración dejar el periodo “vacacional” (días de descanso) para quien de forma voluntaria opte por esta posibilidad.

“Es por ello que aparte de no hacer un buen diagnóstico de la necesidad de los docentes al plantear las formaciones en dicho día y no ser remuneradas, los docentes poco se interesan en participar en ellas (PF-02).”

“Y evidentemente si se desarrolla durante el horario de trabajo tendría que ser remunerado (PF-04).”

Las opiniones que tienen los docentes sobre este punto, están algo divididas. Afirman desear una remuneración por su asistencia a la formación si está dentro de sus horas de trabajo. En efecto, los profesores son pagados por hora, es la razón por la cual algunos desean ser pagados si asisten a una formación, ya que perderían horas que normalmente tienen libres. Lo mismo ocurre con los días viernes. Sin embargo, afirman que es su responsabilidad como profesional formarse, no solo para el bienestar de sus alumnos sino también por el suyo. Como lo indica Briceño (2006, citado en Quiroz, 2015) se requiere de un trabajo cooperativo y democrático entre la institución y el profesorado para establecer un diálogo entre los agentes de la formación continua. Los docentes deben comunicar sus necesidades o requerimientos para que el instituto de segundo idioma las considere y pueda proporcionar una formación que haga converger todos los factores para una formación de calidad.

Como lo hemos demostrado en el capítulo I, el instituto de segundo idioma da acceso a otros tipos de formación a distancia, pero constatamos que los docentes no las nombran. Solo uno de ellos (PF-04) alude a una conferencia anual de profesores de francés que se realiza en provincia. Añade que la participación en esos tipos de eventos, en los cuales uno debe movilizarse fuera de Lima o del país, implica los factores tiempo y costo. El docente debe organizarse, perder clases, por consiguiente, esas horas de clase no le serán pagadas. Son factores que no encajan en su organización laboral, personal, familiar y económica. Son aspectos que a menudo desaniman en seguir una formación en otro lugar. En ese sentido, Ávalos (2000) indica que es indispensable un “financiamiento que no sea una carga mayor para el profesor que lo que le permiten sus condiciones salariales” (p.10).

Tenkodogo (2012) aconseja como uno de los ingredientes para una formación continua de calidad adaptar los dispositivos de formación a los docentes para que puedan desarrollar sus capacidades tanto en lo personal y profesional mediante procesos de actualización, investigación e innovación. Como lo indica

el autor previamente citado se trata de reunir todos los factores para que los docentes de francés estén satisfechos con el programa de formación continua y por ende asuman un rol comprometido y actualizado.

3.3 CALIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUA DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE FRANCÉS.

Otro aspecto al que se ha ido aludiendo en los diversos párrafos del análisis del discurso de los docentes de francés, es la calidad de la formación continua, que se presenta como una categoría emergente en esta investigación.

Tanto Briceño (2006, citado en Quiroz, 2015), Tenkodogo (2012) como Baffrey y Littré (2015) comparten los mismos criterios para una formación de calidad. Entre ellas resalta la importancia de responder a las necesidades de los docentes en formación continua.

“Realmente cuando yo he asistido, he podido salvar algunas indicaciones algunas actividades algunos consejos pero en general pude ver que no me decían cosas significativas entonces dejé de asistir. Honestamente no respondieron a mis expectativas” (PF-03).

“Pienso que la institución con todos los recursos que tiene podría haber brindado mejores formaciones a los docentes, algunas de ellas tengo la percepción o casi la percepción de todos los colegas que se realizan tan solo a veces por formalidad. Pero pienso que tiene todas las condiciones como para brindarnos mejor formación y así formarnos para el bien de nuestros alumnos de una mejor manera. Es por ello que a veces hay un gran ausentismo de los docentes, porque no responde verdaderamente a la verdadera necesidad, muchas veces” (PF-02)

Se reconoce que el instituto de segundo idioma tiene un servicio encargado de la calidad pedagógica, el cual ha diagnosticado algunas carencias en formación continua y los ha plasmado en el Programme Institutionnel” (Alianza Francesa de Lima, 2014). Según los discursos de los docentes, es evidente que los criterios para una formación de calidad no se cumplen en su integralidad. En efecto, a pesar de tener un diagnóstico, las autoridades no toman medidas para responder a las necesidades de sus docentes.

La respuesta del docente PF-02 indica que no hay una evaluación de los docentes ya que estos encuentran pocas formaciones que les hayan sido beneficiosas. Por consiguiente, el espacio de interacción (Paquay, 2011, citado en Tenkodogo, 2011), no se aprecia en este caso. El instituto de segundo idioma al no tener un canal de comunicación para que los docentes puedan manifestar sus necesidades, confirma lo declarado por el informante PF-02. En efecto, gran parte de los docentes tienen la percepción de que “se realizan por formalidad”. En ese sentido, Baffrey y Littré (2015) exponen como criterio el establecimiento de objetivos de la formación continua. Entonces, al hablar de una formación por “formalidad”, se entiende que no se plantean metas, ni resultados. Al ver probablemente que no existe un propósito en la formación, se hace la siguiente pregunta: ¿qué docente quiere la institución para su futuro y la de sus alumnos? Así mismo, Briceño (2006, citado en Quiroz, 2015) afirma que la calidad de la formación involucra “el desarrollo de capacidades en las dimensiones personal social y profesional de los docentes, a través de los procesos de actualización, investigación e innovación, con la finalidad de que asuman un rol cada vez más comprometido y actualizado” (pp.236-24).

“algunas son muy interesantes, muy interesantes tiene que ver mucho con nuevas visiones de la metodología de enseñanza y aprendizaje que pienso que los años, los próximos años se van a implementar” (PF-04).

“Ideas innovadoras ideas innovadoras que nos sacan un poco del esquema tradicional de un método, un mes, un ritmo no, un poco rompes” (PF-04).

Existe un contraste entre la gestión de la formación continua del centro de idiomas y el interés de sus docentes por las ideas y métodos innovadores. No aprovecha la disposición de sus docentes en adquirir nuevos conocimientos. Para concluir, Briceño (2006, citado en Quiroz, 2015) declara que debe haber una “participación conjunta y cooperativa para enfocar el proceso de formación de los docentes en el desarrollo institucional del centro educativo y fortalecer su autonomía, el trabajo cooperativo y democrático, como bases del cambio de la práctica pedagógica y del desarrollo del docente” (p.236).

Entonces en los criterios de calidad se debe integrar la satisfacción y el bienestar del docente, lo que se evidenciaría con la programación de formación contextualizada que, aunque suene repetitivo, responda a la realidad y necesidades del profesor.

En fin, los capítulos del análisis de los resultados de la presente investigación demuestran que distintos factores influyen en las percepciones que tienen los docentes de francés sobre el programa de formación continua. Además, dichos factores (modalidad, tiempo, contexto, contenido temático, etc.) permiten comprender la calidad de la formación continua del instituto de segundo idioma.



Para concluir este estudio de caso, que analiza las percepciones de los docentes de francés sobre la formación continua en un instituto de segundo idioma, se ha esbozado unas conclusiones según el orden de los objetivos específicos de la investigación.

Se establece que los docentes de francés coinciden con la definición de formación continua propuesta por la investigadora. Esta consiste en un proceso que se da a lo largo de la vida, y se inicia luego de culminar una educación inicial superior. Busca también desarrollar y potenciar conocimientos, habilidades,

actitudes, valores, etc., que permitan al docente alcanzar un buen desempeño. Y por ende, los docentes de francés comparten semejanzas en cuanto a la importancia de la formación continua.

Primero concluimos que los docentes de francés dan importancia a aspectos organizacionales como fechas de formación previamente establecidas y comunicadas con antelación.

En un segundo punto, se evidencia una incomodidad con elementos estructurales como la programación de la formación continua. En efecto, los profesores no ven, por parte de la institución, la voluntad de reorganizarla dentro de sus días laborales.

En tercer lugar, esta situación pone de realce una falta de comunicación entre los docentes y el centro de idiomas.

Las opciones de formación continua revelan que el contenido teórico debe ser acompañado por la práctica. Los talleres, a diferencia de los seminarios, permiten al docente tener un rol activo.

Así mismo, el principal factor para participar en un programa de formación continua, nombrado por todos los docentes entrevistados, es el contenido. El contenido contextualizado que responde a su realidad educativa, a sus necesidades personales y profesionales en formación. Esto conlleva una satisfacción, un bienestar personal, laboral y es el elemento que motiva a los docentes ir a una formación continua.

Por otro lado, el instituto también brinda una formación continua con contenidos innovadores, que en cierta medida son útiles para sus docentes; sin embargo, no lo hace con una mayor frecuencia.



RECOMENDACIONES

Para finalizar la investigación, aportaremos algunas recomendaciones.

1. El área de calidad pedagógica debe tener un rol más activo en lo que concierne a la programación de la formación continua. Teniendo establecido desde hace unos años el Programa Institucional, ya tiene en sus manos un primer diagnóstico de las deficiencias de su programa. Entonces debería constantemente cuestionar su puesta en práctica con el fin de mejorarla.

Asimismo, es de su responsabilidad evaluar las necesidades de sus docentes y, para llevarlo a cabo, tiene que dialogar con ellos, organizando reuniones,

encuestas o supervisando sus clases. Es preciso dar importancia a sus sugerencias y a su experiencia, lo que les haría sentirse valorados.

2. Los formadores podrían, además de la teoría, crear situaciones reales en las cuales el docente pueda poner en práctica lo aprendido en la formación y así ser evaluado y recibir una retroalimentación.

3. Sugerimos diversificar las modalidades de la formación continua, y establecer más talleres que conferencias. Los talleres, los grupos pequeños, favorecerán la participación de los docentes; serían más activos y esa modalidad les daría la oportunidad de tener una atención personalizada, ser evaluado, aconsejado para poder mejorar su práctica docente. Fomentar en el docente un modelo de formación continua actualizada.

4. Aunque los docentes de francés se centran más en la apreciación de sus alumnos, sería beneficioso para motivarlos, que el centro de idiomas les brinde algún incentivo. No tendría que ser necesariamente material, podría ser verbal, una felicitación por su labor los haría sentirse valorados.

5. Es recomendable difundir y socializar el programa de formación continua para aumentar la participación de los docentes en las jornadas de formación continua mediante el correo institucional, el cronograma, los comunicados en las salas de profesores.

6. Sería adecuado recurrir a distintos métodos de enseñanza para suscitar el interés de sus docentes cubriendo así sus necesidades en formación continua.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Académie de Créteil (s/f). La formation des adultes. GRETA. Recuperado de <http://www.ac-creteil.fr/pid32653/la-formation-des-adultes.html>

Academie de Paris. (2018). Plan Académique de Formation (PAF). Recuperado de https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1786865/ouverture-de-la-campagne-d-inscription-au-paf-2018-2019

Aguerrondo, I. (2000). Formación de docentes para la innovación pedagógica. Artículo presentado en el Seminario Internacional los Formadores de Jóvenes en América Latina en el Siglo XXI. Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación. *REICE*, 27-35.

Alberca, R. y Frisancho, S. (2011). Percepciones de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, Vol. XX, N°38,

2011, 25-44. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056893.pdf>

Alianza francesa de Lima. (2014). Programme Institutionnel 2014-2018.

Alianza francesa de Lima. (s/f). Acerca de la Alianza. Recuperado de
<https://www.aflima.org.pe/acerca-de-la-alianza/>

Alliance française de Paris. (s/f). Formations. Recuperado de
<https://www.alliancefr.org/>

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa: fundamentos y metodologías. Labor, 1992. Recuperado de
aulavirtual.uij.edu.cu/.../1992%20Libro%20investigacion%20educativa.%20Fundame...

Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. Recuperado de
pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf

Ávalos, B. (2004). *CPD policies and practices in the Latin American region*. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista de Pensamiento Educativo*, 41 (2), 77-99. Recuperado de
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>

Ávila, E. (2017). Valoración del nivel de satisfacción de los Programas de Formación Continua, que oferta el Ministerio de Educación en el Estado Plurinacional de Bolivia. *Revista Neuronum* ISSN: 2422 5193 (En línea), 3 (2), 103-125.

Baffrey, V. & Littré, F. (2015). Quels paramètres en gage de qualité dans des dispositifs de formation continue ?. Olivier Maulini éd., *À qui profite la formation continue des enseignants* (pp. 201-213). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.mauli.2015.01.0201.

Barrio, I., González, J., Padín, L., Sánchez, P., Sánchez, I., Tarín, E. (s/f). Estudio de casos. Métodos de investigación educativa. Universidad Autónoma de Madrid.

3° Magisterio Educación especial. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentacion/es/Est_Casos_doc.pdf

Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamérica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 83-100. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/46100175_Valoracion_de_Profesores_de_Educacion_Basica_de_Cursos_de_Formacion_Continua

Bello, M. (2004). El rol de la universidad en la formación continua de los profesores. Ponencia presentada al Encuentro por la Lectura y la Escritura. Lima, 5 de agosto de 2004, Perú. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/faedu/images/publicaciones/documentos/roldeaedu.pdf>

Cantón, I., & Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (1), 214-226.

Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, IV, (11), 48-61. Recuperado de https://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies-11_-castillo-y-montes1.pdf

CAVILAM. (s/f). Entrenamiento profesional. Recuperado de <https://www.cavilam.com/es/>

CIEP. (s/f). Ressources. Rubrique Education. Recuperado de <http://www.ciep.fr/es>

Day, C. (1999). Developing teachers. The challenges of lifelong learning. Recuperado [books.google.com.pe/books?id=_NaQAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:"Chris+Day"&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj9qXcoJrTAhXHQyYKHVz6C7YQ6AEIGjAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=_NaQAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:)

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Delena-le Roux, S., Everson, V. (2011). Formation de professeur de français langue étrangère à l'Université du Cap: Évaluation et améliorations. Actes du 11ème Forum Mondial HERACLES, 2012, 67-87. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/Monde9/delena.pdf>

De Martin, E. (2005). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: Nau Llibres.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.
- Díaz, C. (2016). Métodos de investigación en educación. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/wp-content/uploads/sites/184/2016/05/metodos-de-investigacion.pdf>
- FLE.fr agence de promotion du fle. (s/f). Recuperado de <https://www.fle.fr/Stages-pour-professeurs-95>
- Fox, E. (2018). Percepciones sobre satisfacción laboral en pre-docentes de dos facultades de una Universidad Privada de Lima.(tesis de maestría). PUCP. San Miguel
- Fuguet, L. (2007). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la educación infantil. *Revista de Investigación*, 62, 107-124.
- García, J. (s/f). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. Educación XXI, n°6, 129-158. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI1998A-EAA193F9-0BC7-9EA3-3AB2-433F64E0B28D&dsID=Documento.pdf>
- García, R. (2006). Formación y empresa: análisis de la situación de los beneficiarios de la formación continua. Educación XXI, n°9, 2006, 165-182. Recuperado de revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/download/324/280
- González, M. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (2), 1-15.
- Gonzales, R. (2013). Percepciones de los egresados de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre su formación continua. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- González, M.,Raposos, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- Griffin, D.K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942558.pdf>
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambionecesario*. Octaedro-ICE. Barcelona, España.

- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15- 25.
- López de Castilla, M. (2012). Programas de formación en servicio en una perspectiva de formación continua de docentes. *Tarea-Asociación de Publicaciones Educativas*, 81-83. Recuperado de http://tarea.org.pe/images/Tarea81_81_Martha_Lopez_de_Castilla.pdf
- Manzanares, A., Galván-Bovaira, M. (2010). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_101.pdf
- Ministerio de educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2018). Bulletin officiel de l'Education. Recuperado de http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=131780
- Morin, E., Ciurana, E., Motta, R. (2002). *Educar en la era planetaria*. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid. Universidad Valladolid. Secretario de Publicaciones e Intercambio Editorial, Ed. IV. Recuperado de <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-educar-en-la-era-planetaria.html>
- Pineda, P. y Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341,705-736. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_29.pdf
- Quiroz, L. (2015). Fortalecimiento de la formación continua de los docentes desarrollado por el Municipio de Pisco - Región Ica. (tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima
- Real Academia Española. (s.f). Diccionario de la lengua española. Recuperado de: del.rae.es
- Sánchez, J. (s/f). El Desarrollo Profesional del Docente Universitario. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de http://www.oocities.org/glisethl/desarrollo_profesional.htm
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). México: Mcgraw-hill.

- Silva, J., Gros, B. (2007). Una propuesta para el análisis de interacciones en un espacio virtual de aprendizaje para la formación continua de los docentes. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. 2007
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamérica de Educación*, 58 (3), 1- 14.
- Tenkodogo, B. (2012). *Formation professionnelle continue des enseignants et rapport à leurs besoins: cas des professeurs de français de l'enseignement secondaire technique et professionnel de Ouagadougou*. (tesis de maestría). Université de Rouen, Rouen
- UNESCO (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16887468201300100006&lng=es&tlng=es.
- Wanlin, P. (2007). *Recherches qualitatives – Hors Série – numéro 3 Actes du colloque bilan et prospectives de la recherche qualitative*. 2007. Association pour la recherche qualitative ISSN 1715-8702. Recuperado de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf
- Yin, R. (s/f). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos (Vol. 2)* [archivo PDF]. Londres. Sage Publications. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>
- Zabalza, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.



ANEXOS

Estimado jurado,

La presente tiene como finalidad invitarlo a ser parte del proceso de validación del instrumento de la investigación a cargo de Margarita Vílchez Silva, alumna de la Maestría en Educación con Mención Gestión de la Educación de la PUCP.

La investigación lleva como título “Las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana”. El enfoque es de tipo cualitativo con una metodología de estudio de caso. Busca responder a la siguiente pregunta ¿Cuáles son las

percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana?, para ello se ha considerado apropiado realizar una entrevista semi-estructurada de 9 preguntas con preguntas de apoyo, las cuales responden al siguiente objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes sobre el programa de formación continua impartido por un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana.

Se adjunta la matriz de coherencia, protocolo de entrevista (guía de preguntas), el protocolo de consentimiento informado y la hoja de registro de juez.

Es importante mencionar, que su aporte y participación son de suma importancia debido a que la finalidad es validar el instrumento, con el que se busca lograr resultados eficientes y relevantes que aporten a la investigación. Por ello, le agradecemos su tiempo y valiosa colaboración.

Agradeceré su evaluación, validación, comentarios y sugerencias que realice al respecto, así como el retorno de los documentos enviados para el día 05 de noviembre de 2018 vía correo electrónico.

Sin otro particular y agradeciendo infinitamente su valioso aporte.

Atentamente,

Margarita Vílchez Silva

Tesista

MATRIZ DE COHERENCIA

NOMBRES	Margarita Vílchez Silva
TEMA DE LA INVESTIGACIÓN	Percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Línea: formación y desarrollo en el campo educativo
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana

Problema	Objetivo general de la investigación
¿Cuáles son las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana?	Objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua impartido por un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana.

DISEÑO METODOLÓGICO:

Caso seleccionado Criterios de su selección	Fuentes (sujetos y/o documentos). (Precisar)	Técnicas para recoger información	Instrumentos para recoger información
<p>Programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana.</p> <p>El análisis se realizará a partir de las percepciones de los docentes de francés</p>	<p>El instituto de segundo idioma posee 5 sedes en Lima y la totalidad de la población docente es de 70 profesionales.</p> <p>Criterios de selección de la sede:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sede Lima Centro: la proximidad y la accesibilidad para el investigador. - Población docente con formaciones iniciales diversas <p>Los criterios de selección de los sujetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No deben tener ningún cargo de dirección - La edad: superior a 30 años - Tiempo de servicio: un mínimo de 3 años de antigüedad dentro de la institución. - Formación inicial distinta a FLE (Francés Lengua Extranjera): consideramos la variedad en formación inicial como un factor para recoger las distintas necesidades en formación continua. 	<p>Entrevista semi estructurada</p>	<p>Guion de entrevista</p>

Objetivos	Categorías preliminares	Subcategorías preliminares
Indagar sobre la importancia de la formación continua para el docente de francés.	Importancia de la formación continua.	<ul style="list-style-type: none"> • Definiendo la formación continua • Desarrollo de la formación continua • Pertinencia del contenido de la formación continua • Aportes para su desarrollo profesional, su desempeño • Estrategias para una formación de calidad
Identificar las percepciones de los docentes de francés sobre las opciones de formación continua brindadas por su institución	Opciones de formación continua brindadas por su institución.	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de formación continua • Contenidos de la formación continua • Accesibilidad de la formación continua: <ul style="list-style-type: none"> - tiempo - costo

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

1.- Introducción

- Presentación del entrevistador
- Título de la investigación: Las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana.
- Objetivo de la entrevista: Recoger las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua impartido por un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana.
- Información del protocolo de consentimiento informado (documento)

2.- Datos de la entrevista:

Fecha: _____ Lugar: _____

Hora de inicio: _____ Hora de fin: _____

3.- Datos del entrevistado:

Código del entrevistado: _____

Sexo: _____ Edad: _____

Formación académica inicial: _____

Ultimo grado académico alcanzado: _____

Cargo actual: _____

Tiempo de servicio en el cargo actual: _____

Tiempo de servicio en la institución: _____

4.-Guía de entrevista:

Categorías	Preguntas
<p>Importancia de la formación continua para el docente de francés.</p>	<p>1. ¿Para usted, qué significa la formación continua?</p> <p>2. ¿Cuáles son las capacitaciones del programa de formación continua de su institución a las que ha participado? ¿Qué contenidos lo incentivaron a participar?</p> <p>2.1 ¿Qué resultados tuvo?</p> <p>2.2 ¿Qué fortalezas y debilidades encontró en ellas?</p> <p>3. ¿Cómo las formaciones del programa de su centro de idiomas, a las que ha asistido, han contribuido en su función docente, en sus sesiones de clase?</p> <p>3.1 ¿Las formaciones le han aportado alguna forma de incentivo (un aumento, bono, reconocimiento...)? ¿Cuáles mejoraron su condición como profesional? ¿Cómo estos incentivos influyen en su motivación a seguir otras formaciones?</p> <p>4. ¿Qué importancia tiene para usted seguir cursos de formación continua para su desarrollo profesional dentro de su centro de trabajo?</p>
<p>Las percepciones de los docentes de francés sobre las opciones de formación continua brindadas por su institución.</p>	<p>5. Consideramos por “modalidad” el modo cómo se realizó el proceso de formación (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc.) ¿Por consiguiente, desde su experiencia, qué modalidades de formación continua en su institución han permitido/motivado su participación? ¿Por qué?</p> <p>6. ¿Desde su experiencia, qué aspectos materiales (tiempo, costo) hacen que una formación sea accesible en su institución?</p>
<p>El desarrollo de la formación continua en el instituto de segundo idioma</p>	<p>7. ¿Cómo se desarrolla el programa de formación continua en su institución?</p>

<p>desde la percepción de los docentes de</p>	<p>8. ¿Desde su perspectiva, cómo ha evolucionado el programa de formación continua de su institución? ¿Qué estrategias han tomado? ¿Ha habido cambios? Explique.</p> <p>9. ¿El desarrollo de la formación continua de su institución ha respondido o responde a sus expectativas, necesidades? Puede explicar.</p> <p>¿Existe una diferencia entre lo que esperaba y lo que ha recibido como formación?</p>
---	--

5.-Cierre y despedida

Cierre

Comentario adicional del informante

Agradecimiento y despedida



Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Margarita Vílchez Silva, alumna de la Maestría en Educación con Mención Gestión de la Educación de la PUCP. La meta de este estudio es analizar las percepciones de los docentes sobre el programa de formación continua impartido por un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente una hora de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas durante su participación en él, e igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Margarita Vílchez Silva

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Margarita Vílchez Silva, alumna de la Maestría en Educación con Mención Gestión de la Educación de la PUCP. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar las percepciones de los docentes sobre el programa de formación continua impartido por un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente una hora.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Margarita Vílchez Silva al mail a20059453@pucp.edu.pe Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Margarita Vílchez Silva al mail anteriormente mencionado.

Doy la confirmación de haber recibido una copia del Protocolo de Consentimiento Informado.

Nombre del Participante

Fecha

(Letra imprenta)

Firma del Participante

HOJA DE REGISTRO DEL JUEZ: VALIDACIÓN DEL GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

El presente guion de entrevista semiestructurada tiene como objetivo recoger “las percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana”.

Datos personales

Nombre y apellidos del

Juez.....

Formación

académica.....

Áreas de experiencia

profesional.....

Tiempo..... Cargo

actual.....

Institución.....

.....



A continuación, se presentan las preguntas de la entrevista y los criterios de evaluación a cada una de ella.

Preguntas		Criterios de evaluación						
		Relevancia		Claridad		Coherencia		Sugerencias/comentarios
		Las preguntas son esenciales y necesarias para lograr el objetivo de la investigación.		Las preguntas muestran correcta formulación.		Las preguntas muestran coherencia entre información que se recoge y los objetivos de la investigación.		
Sí	No	Sí	No	Sí	No			
1	1.¿Para usted, qué significa la formación continua?							
2	2.¿Cuáles son las capacitaciones del programa de formación continua de su institución a las que ha participado? ¿Qué contenidos lo incentivaron a participar? 2.1¿Qué resultados tuvo? 2.2¿Qué fortalezas y debilidades encontró en ellas?							

3	<p>3.¿Cómo las formaciones del programa de su centro de idiomas, a las que ha asistido, han contribuido en su función docente, en sus sesiones de clase?</p> <p>3.1¿Las formaciones le han aportado alguna forma de incentivo (un aumento, bono, reconocimiento...)? ¿Cuáles mejoraron su condición como profesional? ¿Cómo estos incentivos influyen en su motivación a seguir otras formaciones?</p>							
4	<p>4.¿Qué importancia tiene para usted seguir cursos de formación continua para su desarrollo profesional dentro de su centro de trabajo?</p>							
5	<p>5. Consideramos por “modalidad” el modo cómo se realizó el proceso de formación (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc.) ¿Por consiguiente, desde su experiencia, qué formatos de formación continua en su institución han permitido/motivado su participación? ¿Por qué?</p>							

6	6.¿Desde su experiencia, qué aspectos materiales (tiempo, costo) hacen que una formación sea accesible en su institución?							
7	7.¿Cómo se desarrolla el programa de formación continua en su institución?							
8	8.¿Desde su perspectiva, cómo ha evolucionado el programa de formación continua de su institución? ¿Qué estrategias han tomado? ¿Ha habido cambios? Explique.							
9	9.¿El desarrollo de la formación continua de su institución ha respondido o responde a sus expectativas, necesidades? Puede explicar. ¿Existe una diferencia entre lo que esperaba y lo que ha recibido como formación?							

